Raymonde Caffari-Viallon
Françoise Curchod
Fabienne Guinchard Hayward
Marie-Christine Knobel Villommet
(avec la collaboration de Sophie Perrin)

LA RÈGLE ET L'INVENTION

LE JEU DES ENFANTS DE 5 À 8 ANS

Cahiers de l'EESP 17

LA RÈGLE ET L'INVENTION

LE JEU DES ENFANTS DE 5 À 8 ANS

Raymonde Caffari-Viallon
Françoise Curchod
Fabienne Guinchard Hayward
Marie-Christine Knobel Villommet
(avec la collaboration de Sophie Perrin)

LA RÈGLE ET L'INVENTION

LE JEU DES ENFANTS DE 5 À 8 ANS

Collection *Travail social*

Diffusion auprès des libraires
Albert le Grand S.A., Temple 1, 1701 Fribourg.

Imprimé en Suisse
ISBN 2-88284-018-5

L'École d'études sociales et pédagogiques (EESP)

L'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne prépare à plusieurs professions sociales. Elle compte aujourd'hui cinq sections:

- Le Centre de formation d'éducateurs spécialisés,
- L'École d'éducateurs et d'éducatrices de la petite enfance,
- L'École d'ergothérapie,
- L'École de service social et d'animation,
- La Formation des maîtres socio-professionnels.

Elle propose des cycles réguliers de formation à plein temps et en emploi (environ 400 étudiants), ainsi que des cours spéciaux de directeurs et directrices de lieux d'accueil pour jeunes enfants, de praticiens formateurs et de superviseurs.

L'École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne a été créée le 19 novembre 1964 par la fusion de l'École d'assistantes sociales et d'éducatrices (1952) et du Centre de formation d'éducateurs pour l'enfance et l'adolescence inadaptées (1953).
Établissement de formation professionnelle supérieure, membre de la Conférence suisse des Écoles supérieures d'éducateurs spécialisés (CSEES), de la Conférence suisse des Écoles supérieures de Service social (CSESS), du Comité suisse des Écoles d'ergothérapie (CSEET), de la Coordination des Écoles supérieures suisses d'animation socio-culturelle (CESASC), la Fondation *École d'études sociales et pédagogiques - Lausanne* est reconnue et subventionnée par la Confédération suisse et les Cantons de Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud.

à Alice, Alan
et Yann

REMERCIEMENTS

Ce travail a bénéficié de l'aide de Catherine Stalder, Valérie Panizzieri, Anne-Claire Schlaeppi et Dominique Liardet, étudiantes à l'IPGL et à l'EESP, qui nous ont aidées dans la collecte des observations. Nous leur en sommes très reconnaissantes.

Notre gratitude va également à la Fondation Pro Juventute, à la Fédération des coopératives Migros et à la maison Denner pour leur appui financier.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

Au départ, nous étions quatre éducatrices de la petite enfance et une enseignante de pédagogie. Après quelque temps, une des éducatrices a renoncé; une étudiante a croisé notre chemin un peu plus tard à la faveur de son mémoire. D'autres étudiants se sont joints momentanément à cette petite équipe de recherche pour la collecte d'observations. Cela commence comme un jeu de "Hâte-toi lentement"...

Des intérêts multiples, mais tous centrés sur le jeu de l'enfant, nous ont fait cheminer trois ans durant sans renoncer à notre projet, malgré les difficultés et les obstacles inhérents à la vie professionnelle et à la vie tout court. Les pages qui suivent sont le résultat de ce parcours. Leur seule ambition est d'offrir au lecteur une balade sur les sentiers discrets des jeux dont les joueurs inventent les règles, ces jeux mal connus que nous avons eu tant de plaisir à découvrir chez les petits écoliers; et, au passage, de livrer quelques considérations, d'élaborer quelques outils pour tenter de saisir de quoi il retourne. Les jeux à règle arbitraire mettent de l'ordre dans des comportements ludiques divers et foisonnants: de la même manière, nous avons tenté d'ordonner la perception que nous, adultes, pouvons avoir de ces jeux bizarres et de lui donner un sens.

Chapitre 1

EN AMONT DU JEU TRADITIONNEL

Nul besoin d'insister sur le caractère indispensable du jeu pour les enfants. Il sert à se découvrir, à se construire, à comprendre le monde, à exprimer angoisse et agressivité, à dépasser traumatismes et frustrations, à accéder à la vie sociale, à préparer la vie adulte... et la liste peut être allongée! Autant de grands noms de la psychologie du développement, autant d'affirmations du rôle essentiel du jeu dans l'évolution motrice, intellectuelle, affective, sociale.

Mais le jeu - celui que les enfants créent, seuls ou en groupe, sans l'appui des adultes ou d'un matériel spécifique - est menacé. Les espaces qui lui sont dévolus ou laissés ont tendance à se rétrécir. Le temps libre des enfants est envahi par l'école, toujours vorace, ou par les activités culturelles, artistiques ou sportives que des parents soucieux

du bien de leur progéniture ont tendance à proposer, voire à imposer, avec excès. Sans parler de la télévision qui remplit le temps, pourvu que l'on appuie sur le bouton, toujours là, toujours prête à fonctionner et à remplir les moments libres.

Ces menaces sur le jeu, son déclin parfois, touchent surtout les enfants d'âge scolaire. Les petits ont encore peu de contraintes, on les laisse plus volontiers jouer, sans songer qu'ils perdent leur temps puisque la plupart des adultes sensés estiment qu'il est encore trop tôt pour le solfège ou le tennis. Mais dès que les enfants deviennent “raisonnables”, au sens où il apparaît possible, en s'en donnant les moyens, de leur faire entendre raison, c'est-à-dire de leur enseigner des connaissances diverses, le jeu devient suspect. Il convient de le cantonner dans des moments et dans des lieux précis, et de s'interroger pour savoir si Amélie ou Adrien n'auraient pas mieux à faire. Jouer est vu comme un exutoire à un trop plein d'énergie (les enfants ont une telle vitalité!), une détente nécessaire après l'effort et, le plus souvent, une perte de temps, le signe d'une immaturité à dépasser au plus vite. Exagérations que tout cela? À peine...

Le rétrécissement des possibilités de jouer est également lié chez nous à la modification des conditions de vie. Les espaces, dedans comme dehors, ont tous désormais une fonction précise, contrôlée par les adultes; les greniers, les remises, les terrains vagues où l'activité des enfants peut se dérouler librement sont devenus rares. Les déplacements qu'entraînent congés et loisirs familiaux affaiblissent les relations entre enfants d'un même voisinage. Les jeux traditionnels, qui s'épanouissent dans les préaux, les cours d'im-

meubles et les terrains vagues s'étiolent, régressent et, pour certains, disparaissent.

Les activités ludiques désignées par les termes "jeux traditionnels" appartiennent à une culture populaire particulière et à un groupe social donné. On ne joue pas aux mêmes jeux en Chine ou en Suisse. Pourtant, comme on a pu le dire à propos du conte populaire, la terre des jeux traditionnels est ronde... ils ont un fond commun et des variantes à l'infini. Jeux de cache-cache, de colin-maillard, de billes, de marelle, de poursuite ou d'élastique, se retrouvent, d'un pays à l'autre, avec des caractéristiques locales ou régionales. Selon I. Ivic[1] "tout groupe national, ethnique et culturel est détenteur en matière de jeux d'enfants traditionnels d'un véritable trésor... Les jeux traditionnels font partie des traditions populaires qui constituent la culture non-officielle; les traditions se développent sous forme de culture orale..., elles évoluent continuellement et... sont la résultante d'une création collective."

La notion même de tradition renvoie à des événements du passé, et l'on pourrait s'interroger sur l'intérêt qu'il convient de lui porter. Après tout, il faut vivre avec son temps, diront certains... le temps des jeux vidéo, par exemple. Mais les jeux nouveaux remplacent-ils les apports du jeu traditionnel? Nintendo à la place des gendarmes et voleurs? Poser la question c'est y répondre: il ne s'agit pas des mêmes jeux. En outre, la tradition n'est pas seulement survivance du

1 Ivan Ivic, *Un projet international sur les jeux d'enfants traditionnels,* In: Perspectives, vol. XVI, no 4, 1986.

passé. Elle "ne se borne pas... à la conservation ni à la transmission des acquis antérieurs: elle intègre, au cours de l'histoire, des existants nouveaux en les adaptant à des existants anciens. Sa nature n'est pas seulement pédagogique, ni purement idéologique: elle apparaît aussi comme dialectique et ontologique. La tradition fait être de nouveau ce qui a été; elle n'est pas limitée au faire savoir d'une culture, car elle s'identifie à la vie même d'une communauté"[1]. Ainsi donc, se préoccuper des jeux traditionnels n'est pas lié au seul souci de préserver un patrimoine, de perpétuer ou transmettre un aspect de notre culture; c'est aussi une tâche qui tout naturellement incombe à des éducateurs attentifs à promouvoir le jeu, dans la perspective de construire l'avenir plutôt que de s'appliquer à conserver le passé. En effet, les jeux réglés, et parmi eux les jeux traditionnels, préparent à la vie adulte. À travers eux les enfants expérimentent litiges et négociations et exercent progressivement coopération et respect mutuel, pour reprendre les termes de Piaget. Or, ne se trouve-t-on pas pris dans une spirale? La part du jeu s'amenuise chez les enfants d'âge scolaire et les jeux traditionnels tendent à disparaître. Ces jeux étant de moins en moins présents dans l'environnement des enfants, ceux-ci sont moins stimulés à jouer, et, du coup, la disparition des jeux traditionnels s'en trouve accélérée...

Peut-on y changer quelque chose? Les démarches volontaristes, tendant à enseigner le jeu traditionnel, à faire jouer, à réintroduire des pratiques ludiques disparues sont déce-

1 R. Alleau, *La tradition*, in: Encyclopaedia universalis, corp. 18, Paris, 1985, p. 136.

vantes. L'enfant découvre avec plaisir le jeu que l'adulte lui montre, il y joue avec intérêt, mais ne reprend pas cette activité à son compte. Passé la première expérience, le jeu n'est plus joué, comme si l'enfant ne l'avait pas véritablement intégré. C'est par exemple ce que nous apprend l'expérience du "bus jeu" menée à Genève[1]. Jean Château avait d'ailleurs clairement montré les limites de l'action des adultes dans l'apprentissage de la règle des jeux; s'agissant des parents, leur "rôle reste médiocre parce que leur autorité est trop marquée, parce que les liens affectifs sont trop forts... Ils sont trop proches pour avoir cette action impersonnelle qui libère la personne de l'enfant. Le maître a l'avantage d'être plus lointain... Mais l'autorité du maître, bien que d'une autre nature, reste dominatrice... C'est du côté des pairs que l'enfant peut, à partir de six-sept ans, trouver les voies les plus propices à un apprentissage de la règle qui ne soit point un asservissement."[2] Cependant, selon Château toujours, la simple action des camarades du même âge ne suffit pas. L'apprentissage de la règle demande une action plus coercitive, celles des "grands" et du "meneur".

Réintroduire, par diverses animations, des jeux que la société enfantine ne connaît plus apparaît donc bien problématique. Ne vaudrait-il pas mieux essayer de développer chez l'enfant l'intérêt, le goût pour les jeux de type tradi-

1 cf.: Ph. Grand et al., *Jeux de notre enfance, jeux de nos enfants*, Sierre, Monographic SA, coll. Mémoire vivante, 1983, pp. 336-337.

2 J. Château, *Jeux de l'enfant*, in: Jeux et sports (ss la dir. de R. Caillois), Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1967.

tionnel? Et soutenir son aptitude à en créer, en inventer? Aptitude réelle si l'on en croit l'expérience faite par H. Hugon-Derquenne[1]: un groupe d'enfants, privés de leur matériel de jeu habituel, passant leurs vacances à la campagne dans un cadre qui leur offre de l'espace et une nature riche en ressources, ont re-créé des jeux très proches des jeux traditionnels connus des folkloristes. Les enfants sont donc capables de "faire être à nouveau ce qui a été".

On ne fait pas jouer, on peut seulement rendre le jeu possible. Si l'adulte a une responsabilité, elle réside dans la préservation de la capacité des enfants à jouer. Une tâche de protection en quelque sorte, mais qui va bien au-delà de la volonté de maintenir ce qui existe: il faut fournir à l'enfant les matériaux, l'espace, le temps et la compréhension dont il a besoin pour construire de nouvelles aptitudes ludiques, explorer de nouveaux jeux..

Nous avons donc choisi de nous intéresser à l'enfant spontanément créateur de jeux, et à sa capacité d'inventer des activités ludiques comparables aux jeux à règles traditionnels. Peu désireuses de refaire le constat de l'appauvrissement du répertoire ludique des enfants d'âge scolaire, nous avons posé l'hypothèse qu'avant la pratique du jeu réglé se trouvent des comportements ludiques qui l'annoncent et la préparent. Et c'est à la période charnière entre la petite enfance et l'âge scolaire qu'il convenait d'aller voir. Lorsque le jeu symbolique fait place à des intérêts nouveaux, alors même que la capacité à saisir, reprendre et ap-

1 H. Hugon-Derquenne, *Le jeu réinventé*, Paris, Fleurus, 1977.

pliquer des règles de jeu n'est pas encore développée, des activités ludiques nouvelles apparaissent. Observateur attentif et subtil du jeu des enfants, Jean Château, toujours lui, parle de "jeux à règle arbitraire"; ce sont des jeux qui obéissent à une règle individuelle, posée par le joueur pour une activité précise qui ne se répétera pas nécessairement. "Il est chez un enfant de cinq à sept ans une multitude de jeux vite inventés et vite oubliés qui consistent à suivre de telles règles[1]". Ces jeux constituent une des transitions vers les jeux réglés à proprement parler. Et c'est donc à ces jeux, tels qu'ils sont pratiqués par les petits écoliers, que nous avons choisi de nous arrêter.

1 J. Château, *L'enfant et le jeu*, Paris, éd. du Scarabée, l967, p. 84.

Chapitre 2

IL Y A RÈGLE ET RÈGLE

Comme l'enfant lui-même, le jeu passe par divers stades liés aux étapes du développement et organisés dans une succession immuable. Les psychologues généticiens ont donc, en même temps qu'ils décrivaient les diverses phases du développement, montré la succession des activités ludiques dans l'évolution de l'enfant. Il en résulte des classifications du jeu qui servent aussi à classer les jeux. La plus connue est celle de Piaget: jeu fonctionnel, jeu symbolique et jeu de règle. Elle désigne les grandes étapes du développement ludique, énumère les divers types de jeu qui successivement dominent dans l'activité de l'enfant, et propose du même coup trois grandes catégories dans lesquelles on peut ranger les jeux (faire du tricycle dans l'allée

est un jeu fonctionnel, jouer à la dînette un jeu symbolique, jouer au Scrabble un jeu de règle).

Pour éclairantes et pratiques qu'elles soient, les grandes classifications ne rendent pas compte de l'entier de la réalité. Il y a des moments dans la vie de l'enfant où le jeu glisse d'une catégorie à l'autre ou encore se tient à cheval sur deux d'entre elles. Courir en faisant un bruit de moteur: jeu fonctionnel? jeu symbolique? Le plus souvent c'est un passage de la dominante fonctionnelle (courir pour le plaisir ou pour maîtriser de mieux en mieux la course) à la dominante symbolique (l'intérêt se tourne de plus en plus vers la représentation d'un véhicule en marche). Il y a ainsi des jeux qui n'appartiennent pas clairement à une catégorie. Parmi eux, Piaget citait les jeux de construction, transition selon lui entre le jeu fonctionnel, le jeu symbolique ou le jeu de règle et la vie réelle. Mais d'autres encore se trouvent à la marge des typologies. Ce n'est pas un hasard s'ils apparaissent surtout dans les périodes charnières du développement des enfants, entre deux et trois ans, ou aux environs de six ans par exemple.

Ces moments de changement, de rééquilibrage, ces passages d'un palier à un autre se signalent donc par des jeux "différents", difficilement classables. On peut les voir comme le reflet des intérêts divergents de l'enfant (encore tourné vers le mouvement et déjà sensible au symbole, ou encore plongé dans le monde symbolique et déjà avide de règles); mais ils se présentent aussi comme l'exploration de voies nouvelles, ou comme l'exercice d'une faculté en train de se construire. Ils dépassent les conduites ludiques bien

connues et largement maîtrisées pour anticiper sur la structure et l'organisation des jeux ultérieurs.

Tels sont les jeux à règle arbitraire. Jean Château les a décrits et nommés en montrant comment ils apparaissent dans la période de transition des environs de trois ans sous forme de jeux solitaires. Nous nous centrerons pour notre part sur les enfants de cinq à huit ans et les jeux, collectifs le plus souvent, dont ils créent la règle pour la durée d'une partie. Plus élaborés, plus complexes que ceux décrits par Château, ces jeux nous paraissent cependant être de la même nature, c'est-à-dire constituer une activité ludique ordonnée par la volonté d'un joueur, selon une règle éphémère. Nous avons donc conservé le terme de "jeux à règle arbitraire".

Cette "règle arbitraire" peut être caractérisée simplement, de l'extérieur, comme une règle créée de toute pièce par un ou des joueurs, selon l'humeur et l'envie du moment. Elle n'est pas destinée à durer, elle est même modifiable en cours de partie. Bref, elle a un caractère subjectif et n'existe pas en dehors de sa mise en action. Il importe cependant de la définir aussi à partir de l'enfant pour voir comment elle se situe dans son développement, comment elle suit et précède d'autres comportements.

La plupart des jeux sont, d'une façon ou d'une autre, réglés; seuls les jeux d'"emportement", pour reprendre le terme de Château, sont anarchiques. Considérons le jeu symbolique; il a de nombreuses fonctions: découverte et exploration de la réalité matérielle et sociale, découverte de soi, expression des sentiments, maîtrise des émotions et

compensation des frustrations... Il ne peut remplir ces fonctions que s'il est centré sur le joueur lui-même. Son début, sa fin, les thèmes choisis et leur développement ne peuvent dépendre que de l'enfant qui joue. Pour pouvoir jouer à plusieurs, et, par là, donner au jeu un intérêt supplémentaire, des accords doivent être passés, des consensus trouvés: "on dirait que...", "d'ac, je serais...". C'est une façon de régler le jeu, mais qui sert uniquement à concilier des intérêts individuels. Si ces intérêts divergent trop, la convention de départ tombe et les joueurs se séparent.

Dans le jeu de règles à proprement parler, au contraire, la règle préexiste. Le joueur doit la connaître et s'y soumettre pour que le jeu puisse se dérouler. Au joueur individualiste et tout puissant du jeu symbolique succède un joueur qui se plie à une loi dont il ne discute, au plus, que les modalités d'application. S'il a perdu en indépendance, ce joueur-là a gagné sur deux autres plans: l'intérêt du jeu et la richesse des relations. En effet, un jeu réglé permet la confrontation avec l'autre ou le hasard; il fixe le début, le parcours et l'aboutissement. Ayant établi la place de chacun, cadré les rôles, il permet à la relation entre les joueurs de se développer en finesse et en profondeur.

On doit à J. Piaget une analyse très précise du développement de la règle chez les enfants[1]. Il distingue tout d'abord le stade de la *règle motrice*, présente dans le jeu fonctionnel des tout petits. Au début, elle ne se distingue pas de l'habitude, des rythmes, des répétitions qui jalon-

1 J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1973.

nent la vie du bébé et lui offrent la stabilité et la sécurité nécessaires à son développement. D'abord imposée par l'adulte, la régularité sera ensuite recherchée activement par l'enfant si, pour une raison ou une autre, elle est rompue. De la même manière, il introduira régularité et répétitions dans les jeux de son âge, c'est-à-dire dans les multiples activités motrices et sensorielles qu'il affectionne.

La *règle coercitive* va succéder à la règle motrice. Elle est fondée sur la certitude de la toute puissance de l'adulte et des aînés et le caractère quasi sacré que prennent leurs injonctions. Lorsqu'il y a règle coercitive, on trouve ce que Piaget appelle le *respect unilatéral* de cette règle. Il n'est pas le fruit d'une négociation préalable puis d'une adhésion librement consentie des partenaires, mais résulte soit d'une contrainte de la part des aînés, soit d'un sentiment de contrainte dû à la toute puissance que l'enfant leur prête. Nous sommes en plein stade égocentrique "en tant que défaut de coopération"[1]. La caractéristique de cette étape, c'est l'imitation: "égocentrisme et imitation ne font qu'un, comme dans la suite autonomie et coopération"[2], souligne Piaget. L'enfant regarde et imite ses aînés; il voit les plus grands jouer, il les observe et reproduit ces jeux, mais à sa manière. Lorsqu'il joue avec ses pairs, chacun joue pour soi, côte à côte, et souvent tout le monde peut gagner: "il joue individuellement avec une matière sociale"[3]. Les règles sont bien présentes, reproduites par imitation, mais elles ne ser-

1 ibid., p. 67.
2 ibid., pp. 67-68.
3 ibid., p. 24.

vent pas à régler le jeu, elles sont là "parce que c'est comme ça", parce qu'un plus grand l'a dit ou l'a fait. Elles ne sont pas un outil nécessaire au déroulement du jeu, elles constituent une contrainte sacrée.

Après la règle coercitive apparaît ce que Piaget nomme la *coopération naissante*. Les enfants ont sept à huit ans, parfois moins. Le désir que le jeu se déroule selon des règles et qu'il y ait un gagnant motive un début d'entente mutuelle. La plupart du temps, pourtant, ces coopérations sont momentanées. Les enfants admettent qu'il faut des règles pour médiatiser la compétition, mais cela se fait de cas en cas; il leur manque encore la conscience de l'existence d'une législation qui s'étendrait par analogie à n'importe quelle situation de jeu.

La *règle rationnelle* à laquelle les enfants accéderont plus tard est, elle, codifiée et il y a entente sur cette codification. La règle appartient entièrement au domaine social, en ce sens qu'elle organise les rapports entre les partenaires et n'est plus utilisée selon le caprice du moment ou d'un individu. "Non seulement les parties sont dorénavant réglées avec minutie dans le détail même de la procédure, mais le code des règles à suivre est maintenant connu de la société entière."[1] Les règles, en tant que facteur d'organisation d'un groupe de jeux, sont discutées, négociées, admises par consentement mutuel, elles deviennent pratiques démocratisées. Ce stade de la règle est celui des jeux traditionnels; parties de billes chez les garçons, d'élastique chez les filles,

1 ibid., p, 13.

de cache-cache dont on discute parfois longuement les modalités selon le terrain, le nombre de joueurs, la présence de plus petits etc. Le mode de fonctionnement de cette règle est le *respect mutuel* qui postule l'égalité des rapports entre les joueurs. La règle n'a plus le caractère absolu, lié au pouvoir de l'aîné qu'elle avait auparavant. Elle est là pour harmoniser les rapports de jeu et tire sa force de son acceptation par les joueurs eux-mêmes.

Il est intéressant de considérer aussi l'éclairage que nous donne Château sur la nature de la règle telle qu'il la perçoit dans le jeu à règle arbitraire. Son approche est plus empirique et plus globale que celle de Piaget. Il constate que vers trois ans, au moment où l'enfant prend conscience de lui-même, apparaissent des activités pratiquées en solitaire, réglées, celles précisément qu'il appellera "jeux à règle arbitraire". Elles lui permettent d'affirmer son Moi en s'imposant une règle: "c'est un obstacle qu'il se donne, par lequel il parvient à s'éprouver, à se prouver sa valeur"[1]. Pendant ses premières années, l'enfant a goûté l'ordre à travers certains jeux fonctionnels (et là, on retrouve Piaget); les jeux réglés arbitrairement sont donc la suite logique d'activités ludiques basées essentiellement sur cet "amour de l'ordre". La règle que l'enfant s'impose dans ses actes n'est en aucun cas influencée par le monde des adultes. Elle repose sur un besoin personnel de codification. "Il nous paraît, écrit Château, que l'obligation est d'abord posée par le moi, non par la société... la société ne fait que préciser et consolider la

1 J. Château, *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*, Paris, Vrin, 1967, p. 164.

règle, elle ne la crée pas"[1]. En cela, il diverge de Piaget pour qui la règle vient du groupe et qui considère que règle et organisation sociale sont indissociables.

Ces premiers jeux à règle arbitraire sont des jeux solitaires, vite inventés et vite oubliés; on verra l'enfant, par exemple, marcher en posant un pied exactement devant l'autre, ou tourner sur lui-même en récitant une quelconque formule. Ils impliquent que l'enfant est capable d'organiser son comportement ludique en fonction d'une injonction qu'il se donne. Vu sous cet angle, le jeu à règle arbitraire est d'abord une création individuelle, destinée à exercer la maîtrise de soi, permettant de s'ordonner soi-même avant que d'ordonner le monde.

Lorsqu'il décrit le jeu des enfants aux environs de six à sept ans, Château souligne que les éléments déterminants sont alors les camarades et les règles. L'enfant se détache de plus en plus de l'adulte qui pour lui "n'est plus un partenaire de jeu mais un grand, un dieu qui demande vénération et obéissance"[1], pour aller vers ses pairs. Il va chercher des modèles dans son entourage enfantin, du côté des grands de préférence; c'est ce que Château nomme l"appel de l'aîné". L'apprentissage du respect de la règle se fait au sein d'un groupe d'enfants d'âges différents qui permettra aux plus petits d'intégrer la notion de règle collective et de s'y plier. Le meneur de jeu est souvent un "grand", et Château décrit longuement l'interaction entre grands et petits. Le grand commande, mais son attitude à l'égard de son

1 ibid., p. 167.

cadet est faite de patience et de bienveillance; le plus petit est soumis, mais son rôle lui procure un sentiment de fierté irremplaçable et, surtout, répond à son désir de grandir.

Nos observations, on le verra, corroborent peu celles de Château. Cette initiation à des jeux réglés, la plupart du temps des jeux traditionnels, a rarement été observée dans les lieux où nous avons vu vivre les petits écoliers. À l'inverse, alors que pour Château les jeux à règle arbitraire qui apparaissent à ce stade ont un caractère accidentel, fortuit, nous avons pour notre part découvert une véritable pratique des jeux à règle arbitraire collectifs. Autres temps, autres jeux? Près de cinquante ans nous séparent de l'époque où Château regardait les enfants jouer dans la cour de l'école. Et ce que nous disions plus haut concernant le recul du jeu traditionnel prend ici tout son sens. Il est probable que la transmission du jeu réglé d'enfants à enfants se fait moins, et concerne un nombre de jeux beaucoup plus limité que par le passé. Cela tient, outre les facteurs que nous avons déjà évoqués, au fait que nos enfants sont groupés de manière beaucoup plus "horizontale" qu'autrefois: les âges se mélangent moins. À la garderie et à l'école enfantine, l'écart d'âge est de deux à trois ans; dans les lieux d'accueil pour écoliers et dans la cour de récréation, la fourchette est un peu plus large, mais chacun a son horaire et les mélanges sont limités.

Château nous a donc mis sur la piste des jeux à règle arbitraire. Elle nous a mené plus loin que lui-même ne l'indiquait. Partant du constat du déclin du jeu traditionnel, tentant de voir ce qui le précède, nous avons découvert que les

petits écoliers, à la période charnière entre petite enfance et âge scolaire, pratiquent aujourd'hui régulièrement, et en groupes, des jeux réglés dont ils inventent et négocient les règles. C'est le stade de la coopération naissante dont nous parle Piaget. On peut donc risquer l'hypothèse d'une évolution du jeu dans le monde contemporain; ou, plus précisément, d'une capacité des enfants à adapter leur comportement ludique à leur environnement, afin de pouvoir, malgré tout, jouer et puiser dans le jeu des apports qui leur sont indispensables.

Chapitre 3

À LA RECHERCHE DES JEUX À RÈGLE ARBITRAIRE

Comment découvrir et analyser les jeux à règle arbitraire des petits écoliers? Par définition, ce type de jeu apparaît de manière impromptue, au gré du désir des enfants, sans qu'il soit possible de prévoir ou d'organiser. Il faut donc, si l'on veut voir les enfants y jouer, être là...

Nous savions que les jeux à règle arbitraire existaient et étaient pratiqués par les enfants que nous avions choisi d'étudier, soit les cinq à huit ans. Nous le savions par l'observation courante, un peu aiguisée déjà par notre intérêt pour ce qui se trouve en amont du jeu réglé. Restait à recueillir un matériel analysable, des observations: quand, où et comment?

Les petits écoliers vivent dans leur famille, dans leur quartier et à l'école. Ils jouent, entre eux, dans les cours de récréation et autour des immeubles, deux lieux peu praticables pour l'observation. Les préaux sont sans doute un champ très riche, mais l'horaire des récréations, un quart d'heure deux fois par jour, rend leur fréquentation problématique. Quant aux alentours des immeubles, on n'est pas toujours sûr d'y trouver des enfants; comment déterminer le bon endroit et le bon moment? Et, si l'on y parvient, comment, par exemple, connaître l'âge exact des enfants? Il nous fallait donc un lieu d'observation mieux circonscrit et où les enfants vivent une part importante de leur temps libre. Nous avons opté pour les institutions d'accueil qui reçoivent, en dehors des heures d'école, les écoliers dont les parents travaillent, ces institutions que l'on appelle chez nous "unités d'accueil pour écoliers" ou "centres de vie enfantine".

Les centres de vie enfantine reçoivent généralement les enfants dès les premières semaines jusqu'à l'entrée à l'école primaire, soit six à sept ans. Nous allions donc y trouver dans des groupes spécifiques, puisque ce sont des écoliers avec leurs horaires propres, des enfants de quatre à sept ans environ. Les unités d'accueil pour écoliers sont réservées aux enfants d'âge scolaire, et les reçoivent jusqu'à neuf ou dix ans, dans la plupart des cas. Nous pouvions donc rencontrer là les cinq à huit ans sur lesquels nous entendions nous concentrer.

Nos premières impressions, nos premiers repérages nous ont montré que dans ces lieux d'accueil le jeu est bien pré-

sent. Le jeu symbolique tout d'abord, fréquent, facilement identifiable: on joue aux voitures, au papa et à la maman, à l'école, au magasin ou à la série télévisée en vogue. Les jeux de société rencontrent aussi un succès certain; les petits écoliers s'adonnent volontiers aux joies, limitées pour l'adulte mais réelles pour eux, des mémory, échelles, bataille et autres reversi, en appliquant des règles souvent élastiques. Enfin on observe, malgré leur raréfaction, un certain nombre de jeux traditionnels: chandelle (appelé souvent le mouchoir), le fermier dans son champ, le picoulet, de même que des jeux de poursuite (courate ou loup, selon la terminologie locale) et de cache-cache. Là où, frappés par le répertoire limité de ces jeux et par l'absence de grands classiques comme la marelle et les billes, les éducateurs ont essayé d'en suggérer d'autres, les enfants ne s'y sont intéressés qu'en présence de l'adulte et ne les ont pas repris à leur compte, confirmant par là ce que la littérature sur le sujet nous avait appris.

Mais, outre les jeux connus, facilement identifiables, il y a des activités ludiques qui n'entrent pas dans les catégories habituelles. Une éducatrice qui a travaillé dans un groupe de dix-huit enfants de cinq à sept ans, en majorité des garçons, décrit ainsi sa première perception des jeux à règle arbitraire:

Il n'était pas difficile de reconnaître l'activité des filles et de la situer dans le monde des jeux. Une partie du local était aménagée pour le jeu symbolique (poupées, dînette, déguisements etc.); ce lieu était constamment utilisé, le plus souvent par les fillettes. Quant aux garçons, nous les voyions très souvent dans le coin

des jeux de construction (légos, play-mobil, petites voitures et pistes pour faire des circuits). Des caisses de rangement contenaient ce matériel, et l'espace était délimité par un tapis. Il nous a fallu beaucoup de temps pour identifier la nature des jeux pratiqués à cet endroit. Souvent, nous remarquions quelques garçons occupés à faire rouler leurs petites voitures à pleine vitesse jusqu'à les faire percuter le mur. Ces pratiques avaient la faculté de nous agacer! Elles apparaissaient en effet sans but, sinon de faire du bruit et d'abîmer le matériel. En y regardant de plus près, nous avons remarqué que ce type de jeux était plus organisé que nous le pensions. En effet, les enfants, chacun à leur tour, devaient viser un point précis contre la paroi. Puis, nous avons repéré d'autres jeux du même genre, comme celui où deux garçons de cinq et six ans se passaient un rouleau de papier collant en le poussant à l'aide d'éléments du circuit de voitures. Dans un premier temps, nous étions portés à voir deux enfants qui encombraient le passage, en jouant avec du matériel de bricolage qui n'avait rien à faire là. En observant ce qu'ils étaient vraiment en train de faire, nous avons vu des enfants qui avaient négocié des règles et qui réinventaient le hockey!

Dans les différents lieux qui nous ont accueillies pour observer, nous avons découvert des organisations ludiques semblables, c'est-à-dire des jeux qui ne partent ni d'une tradition, ni de l'imitation du monde des adultes. Certains de ces jeux, comme les pistes d'obstacles pour petites voitures construites avec des matériaux se trouvant dans l'environnement direct (matelas, caisses de rangement, tabourets), se retrouvent de manière très similaire dans des lieux différents. On peut y voir la nécessité, à cet âge, de faire quelques

expériences autour de la gravitation (les plans obliques sont une constante), mais ce qui frappe, c'est qu'ils se jouent à plusieurs et impliquent tout un appareil de règles. Plus proche des jeux traditionnels, nous avons également observé une pratique semblable, et à l'évidence créée par les enfants eux-mêmes, dans plusieurs lieux d'accueil: lorsque les enfants se mettent à table, ils soulèvent leur verre à eau pour connaître le chiffre inscrit par le fabricant dans le fond; ce chiffre est censé indiquer leur âge, et l'enfant le plus "âgé" a gagné! Une pratique ludique de ce type implique deux constantes: celle du choix de la vaisselle dans les collectivités d'enfants, et celle, qui nous intéresse ici, des intérêts ludiques des petits écoliers...

Aller à la découverte du jeu des petits écoliers nous a donc conduites à mettre en lumière une catégorie de jeux largement ignorée, et souvent assez mal tolérée, contrairement aux jeux symboliques qui sont regardés avec sympathie par la plupart des éducateurs (en général plaisants à observer, leur intérêt pour le développement de l'enfant est en outre largement reconnu). Tout d'abord sans nom, les jeux que nous avons ensuite catalogués comme jeux à règle arbitraire méritaient aussi qu'on fasse l'effort de les découvrir, d'en étudier les modalités et l'intérêt, afin qu'une place leur soit faite.

D'emblée, nous avons choisi de procéder par observation directe, l'observateur étant physiquement présent mais non impliqué auprès des enfants, se bornant à noter les jeux réglés qui apparaissaient. Ce mode de faire, plus souple que l'utilisation de la vidéo, nous a permis de centrer nos rele-

vés sur les activités ludiques qui avaient de bonnes chances d'être des jeux à règle arbitraire. Comme nous n'entendions pas, faute de moyens, procéder à une recherche quantitative et déterminer la fréquence d'apparition de ces jeux, il nous suffisait d'en faire en quelque sorte la collection, au gré de leur apparition.

Cette collecte a été faite dans cinq lieux différents, à des moments divers de la journée comme de l'année. Cela n'est pas sans conséquence, tous les jeux étant influencés par le temps à disposition. Jour d'école ou jour de vacances ne nous offrent pas le même panorama ludique, et les jeux à l'extérieur diffèrent de ceux qui se pratiquent en salle. Nous avons voulu la variété des moments et des situations, et nous avons pu constater que les jeux à règle arbitraire apparaissent dans les cadres les plus divers. Multiformes, ils se glissent dans des espaces et des moments de toutes sortes.

Le jeu à règle arbitraire n'est pas toujours facile à identifier au premier abord. Il peut commencer comme un jeu symbolique ou comme un simple rituel. Beaucoup de pratiques ludiques des petits écoliers sont multiformes, mélanges de jeu moteur, symbolique et de règles. Parmi les 73 observations recueillies, nous avons dû effectuer un tri et ne conserver que celles présentant un jeu dont la règle constituait l'élément central et structurant. C'était le cas de 42 observations. Parmi elles, si l'on se réfère à une typologie sommaire, 20 présentent des jeux d'adresse, 13 des jeux de prouesse, 4 des jeux pouvant appartenir à ces deux catégories; seuls 5 jeux sont d'un autre type, devinette, observation, jeu de carte etc. Le jeu à règle arbitraire, tel que nous

l'avons observé, relève donc essentiellement de l'activité motrice et s'articule le plus souvent autour de la recherche de la performance. En cela, il correspond bien à ce que l'on sait des intérêts des enfants de 6 - 7 ans. Cependant, il est possible que la dimension adresse-prouesse soit sur-représentée dans nos observations, tout simplement parce qu'elle induit des activités plus visibles, donc plus facilement observables que les jeux d'astuce, de devinettes etc., très prisés également à cet âge.

Un second tri s'est effectué au moment de l'analyse afin de retenir, pour chacun des thèmes envisagés, uniquement les jeux qui présentaient un intérêt pour l'angle d'analyse choisi; ainsi, lorsqu'il s'est agi de réfléchir sur la place du matériel dans les jeux à règle arbitraire, seules les observations de jeux incluant l'utilisation d'objets ont été retenues. À partir de là, les observations ont été analysées pour essayer de comprendre ce qui constitue le jeu à règle arbitraire, de quoi il a besoin pour exister et qui y joue. Il s'agissait bien sûr de mieux connaître une forme de jeux qui passe facilement inaperçue, et qui est non seulement méconnue, mais souvent incomprise. Et, ensuite, de tenter de donner à tous ceux qui à un titre ou à un autre s'occupent d'enfants, les moyens de dépasser cette incompréhension.

Chapitre 4

LA RÈGLE DANS LES JEUX À RÈGLE ARBITRAIRE

Au centre du jeu à règle arbitraire, il y a, nous l'avons dit, une forme ou une autre de règle. Le jeu est structuré par une loi qui lui est propre, qu'un ou des joueurs ont posée. Le jeu tire de cette règle son intérêt, son déroulement et parfois sa fin. La particularité des jeux à règle arbitraire tient à l'originalité de la règle, à son caractère unique et momentané, et aussi à sa souplesse; elle peut être négociée et modifiée en cours de partie. Les jeux à règle arbitraire ne sont donc pas codifiés, n'appartiennent pas à ces jeux connus, dont on peut anticiper l'évolution et la conclusion par analogie avec des parties semblables, ordonnées par la même règle. Pour repérer le jeu à règle arbitraire, il ne faut pas manquer le ou les moments où la règle est dite ou discutée: elle représente la clé du jeu, l'élément qui permettra à l'observateur de le comprendre.

Il faut donc, d'abord, saisir la nature de cette règle, la manière dont les enfants la conçoivent et la portée qu'ils lui donnent. Pour cela, nous utiliserons les catégories décrites par Piaget[1]: règle coercitive et respect unilatéral, coopération naissante, et enfin règle rationnelle et respect mutuel.

Le besoin des enfants que le jeu se déroule de façon réglée et qu'il y ait un gagnant entraîne un début d'entente mutuelle. Les enfants ont six à sept ans, parfois moins. La plupart du temps, ces coopérations sont momentanées. Si les enfants admettent la nécessité de règles qui médiatisent la compétition entre eux, cela se fait au coup par coup. Il n'empêche, et ce sont là les critères que nous avons retenus pour sélectionner les jeux à analyser, que les enfants expriment leur désir de voir le jeu se dérouler selon des règles et que leur plaisir est social et non plus égocentrique.

Les jeux à règle arbitraire se situent à un moment intermédiaire, dans un entre-deux par rapport aux capacités des enfants à vivre et utiliser les règles. Ils sont nombreux à cette période charnière du début de l'école; l'accent est alors mis sur les apprentissages en groupe, et l'enfant se trouve immergé dans un bain social, encerclé par toutes sortes de consignes, de recommandations et de règles. Ce goût pour le jeu réglé, pour la création de structures qui organisent l'activité n'apparaît donc pas dans un désert; la vie des enfants change à cette période, et leurs capacités sociales sont en évolution rapide.

1 cf.: chap. 2, pp. 25-26.

Ce stade de la règle est celui que J. Piaget a nommé *coopération naissante*[1] et dont il dit que “chaque joueur cherche dorénavant à l’emporter sur ses voisins, d’où apparition du souci de contrôle mutuel et d’unification des règles”. C’est en jouant avec l’acceptation tacite et les prémisses d’un accord par consentement mutuel que l’enfant va explorer la règle arbitraire. Pour ce faire, il utilisera le litige et la négociation pour ajuster et affiner sa perception de la règle en tant qu’usage social, avec plus ou moins de succès comme on va le voir:

Cédric (6;3) et Natacha (6;7) veulent jouer au jeu de l’oie; ils ont un dé et des pions. Natacha veut poser son pion sur la case 1 pour commencer. Cédric prétend qu’il faut poser le pion avant le chiffre 1. Litige, chacun argumente... Cédric est indigné; il demande à l’éducatrice de consulter le mode d’emploi qui est dans la boîte du jeu. Hélas, il est introuvable. Cédric cite alors le mode d’emploi de la boîte de jeu qu’il a à la maison. Natacha conteste: dans “son” mode d’emploi, elle le jure, on commence avec les pions posés sur la case 1. La partie cesse avant d’avoir commencé, faute d’un accord.

On voit que les enfants accordent encore à la règle une valeur absolue: il faut savoir qui a raison, qui connaît la vraie règle (c’est la règle coercitive); impossible de simplement se mettre d’accord sur une pratique, par consentement mutuel. Cependant, l’exigence d’une règle est ici particulièrement claire.

1 J. Piaget, *Le jugement moral chez l’enfant*, Paris, PUF, 1973, p. l3.

Comment les règles sont-elles donc vécues et appréhendées dans le jeu à règle arbitraire, et quels modes de coopération les enfants utilisent-ils? Il faut souligner que les jeux à règle arbitraire ne sont jamais tout à fait dans la règle coercitive, ni dans la règle rationnelle, pas plus qu'ils ne se fondent entièrement sur l'acceptation tacite ou sur le consentement mutuel. S'agissant d'une forme de jeu par définition "intermédiaire", on ne peut parler que de dominante. Si l'on était entièrement dans la règle coercitive, on aurait affaire à des jeux d'imitation; à l'autre extrême, si la règle était purement rationnelle, nous serions dans un jeu réglé, traditionnel ou non.

Nous avons d'abord relevé les jeux qui fonctionnent sur un mode archaïque en quelque sorte, c'est-à-dire les jeux à règle arbitraire qui s'organisent autour de l'acceptation tacite, propre à la règle coercitive. Ils présentent des rapports hiérarchisés entre enfants, mode d'organisation typique de la règle coercitive; en effet, cette règle s'incarne chez le plus grand ou chez l'initiateur du jeu. La majorité des jeux retenus pour notre analyse de la règle (25 sur 34) sont vécus sur un mode proche de l'acceptation tacite telle que l'implique la règle coercitive.

Juan (6;6) a organisé un jeu qui consiste à faire rouler une petite voiture sur un matelas de sieste placé obliquement, de façon que la voiture entre directement dans le garage. Il joue avec Simon (5;3) et Richard (5;8) à qui il a distribué des voitures; il indique à chacun son tour, empêche Simon de jouer plus souvent qu'il n'y a droit. Simon, puis Richard, s'intéressant à un autre jeu

qui se déroule à proximité quitteront successivement la partie; Juan, par la force des choses, renonce.

Ici, la règle tient à l'intérêt que lui porte Juan. Il l'impose à ses compagnons de jeu, qui ne la discutent pas. Il reste tout au long le meneur du jeu, le propriétaire de l'activité en quelque sorte. Il n'est donc pas étonnant qu'il lui arrive la mésaventure que les leaders du jeu symbolique connaissent bien: lorsque l'intérêt des partenaires s'épuise, ou lorsqu'ils sont sollicités par une activité qui les attire davantage, ils quittent le jeu sans autre forme de procès. Ils ne sont donc pas liés par la règle, tenus d'aller au bout d'une partie, par exemple. Ils subissent l'autorité du meneur, sans protester, tant que dure leur intérêt pour le jeu, puis s'en vont... L'acceptation tacite engendre des rapports hiérarchisés, peu litigieux, mais le lien entre les joueurs reste ténu. On peut dire que l'intérêt pour la règle est ici le fait de Juan seulement; ses deux compagnons s'intéressent au contenu du jeu, pas à sa structure. Une majorité des jeux analysés (20 sur 34) présentent cette forme d'organisation; soulignons que six d'entre eux mêlent des éléments de jeu symbolique au jeu à règle arbitraire.

Louis (5;1) joue avec la cabane faite de tubes et de plaques de plastique (Quadro). Il enlève les plaques, les remet dans un autre sens, quitte la cabane et va se jeter sur un coussin où il fait semblant d'être mort, puis recommence, de plus en plus vite. Il appelle Odette (5;9) qui joue avec une poupée à proximité. Elle vient jouer avec lui; chacun à son tour, ils enlèvent les plaques, les mélangent par terre, les remettent puis vont "mourir" sur le coussin.

Des litiges apparaissent cependant parfois, même sous le régime de la règle coercitive et de l'acceptation tacite; le leader n'est pas à l'abri des contestations.

Roland (6;7) se trouve sur les quelques marches d'escalier du porche. Il est chargé par André (7;6) de retenir le ballon shooté par ce dernier, chose quasi impossible étant donné l'ampleur des limites. Albert (7;1) à l'autre extrémité de la cour est chargé de redonner le ballon à André lorsque Roland le relance! Roland, à plusieurs reprises, essaie de prendre la place d'André, qui est le seul à shooter. André refuse. Albert reste à sa place, sans rien dire, alors que Roland continue à contester la règle, mais en poursuivant néanmoins le jeu.

Parfois, la structure du groupe est plus complexe et comprend un sous-groupe fonctionnant sur le mode égalitaire, dans lequel on négocie, alors qu'à l'intérieur du même jeu d'autres relations sont hiérarchisées.

Marc (6;1) propose à Stéphane (5;8) de faire un concours, c'est-à-dire de monter par l'escalier une tour du fort à grimper de la place de jeu, puis de traverser le pont et redescendre de l'autre tour par l'escalier d'abord, puis par le filet, et enfin de sauter à terre et recommencer. Lui, Marc, devra essayer de l'empêcher de prendre le bon chemin en le contraignant à prendre des raccourcis et en disant à chaque fois: "C'est plus vite par là". Après quelques minutes, ils échangent les rôles, en raison de la fatigue de Stéphane. Après une dizaine de minutes de jeu, Émilie (5;1) se joint à eux. Elle n'a le droit de jouer que comme "attrapeuse", alors que les garçons continuent à avoir alternativement les deux rôles.

On le voit, si une majorité des jeux analysés nous proposent comme dominante le modèle de la règle coercitive et

de l'approbation tacite, d'autres comportements apparaissent; certes, le litige ne débouche pas sur la négociation, mais le meneur de jeu peut installer des rapports égalitaires. Par ailleurs l'initiateur, qui est généralement l'enfant le plus âgé, use parfois de son pouvoir pour instaurer des règles qui amènent une certaine égalité entre les joueurs, comme le tour de rôle. Tout se passe comme si, partant d'une forme d'organisation connue et maintes fois expérimentée dans le jeu symbolique, les joueurs, s'appuyant sur des rapports familiers, explorent peu à peu des modes nouveaux de relation.

Neuf des observations retenues (sur 34) nous présentent des jeux qui se pratiquent selon les formes du consentement mutuel décrites par Piaget, avec des rapports égalitaires entre joueurs. Nous sommes encore dans le domaine du jeu à règle arbitraire, donc en dehors de la règle rationnelle à proprement parler; c'est typiquement le stade que Piaget appelait la coopération naissante.

Sylvain (5;2) a proposé le jeu du "croche-patte". Il se met au milieu d'une pente qu'il propose à Domitien (6;7), Arnaud (7;2) et Charles (6;7) de descendre en courant et il devra les faire tomber par un croche-pied. Cette manière de faire étant douloureuse, Domitien propose à Sylvain d'attraper plutôt ses partenaires par la taille, ce qui est accepté sans problème. Après une dizaine de minutes, alors que les joueurs rient de plus en plus et font des chutes toujours plus spectaculaires, Domitien désire prendre la place de Sylvain. "C'est quand même pas toujours toi", dit-il à Sylvain, ce que ce dernier admet volontiers en cédant sa place.

Les négociations et le jeu des relations entre joueurs peuvent prendre parfois un tour plus complexe. On voit apparaître des éléments de jeux traditionnels, et subsister, parfois dans la même partie, le souvenir du jeu symbolique.

Hubert (5;11), qui tient un ballon, propose un jeu de "loup": "On donne pas le ballon au loup". C'est Gérard (5;11) qui sera le loup; il grogne en effet comme s'il en était un. Marie (5:10) dit qu'on doit énoncer le prénom de l'enfant qui devra attraper le ballon. Quand le joueur appelé a rattrapé la balle, le loup avance de trois pas, tout le monde crie "loup-ballon" et on recommence!

Les jeux peuvent ainsi s'élaborer au gré des propositions des joueurs. On n'est plus en présence du jeu propriété d'un leader qui ne laisse à ses partenaires d'autre alternative que de suivre sa volonté ou quitter le jeu. Le jeu a ici plusieurs "propriétaires", qui peuvent proposer avec succès des variantes. La règle arbitraire devient une création collective; la coopération, bien qu'encore inaboutie (les intérêts très divers de Gérard et de Marie peuvent se vivre en parallèle, comme s'ignorant) est réelle.

Néanmoins, on l'a vu, les jeux à règle arbitraire appartiennent majoritairement au mode d'organisation sociale des petits: acceptation tacite et rapports hiérarchisés. Ils fonctionnent la plupart du temps selon la règle coercitive utilisée dans le jeu symbolique, avec parfois des litiges et même des négociations et des sous-groupes égalitaires. En d'autres termes, la majorité des jeux à règle arbitraire ne sont plus des jeux symboliques dans le scénario, mais restent proches du jeu symbolique par la forme de contrainte imposée par la règle. Tout naturellement, on serait tenté de

poser l'hypothèse que les premiers jeux à règle arbitraire s'élaborent sur ce modèle et que, petit à petit, des modes de collaboration plus élaborés apparaissent et amènent à la coopération naissante...

Or, il n'en est rien. L'examen des âges des joueurs allait nous réserver des surprises. On trouve des relations de consentement mutuel chez les enfants les plus jeunes parmi les joueurs observés, et des organisations tout à fait hiérarchisées, fonctionnant sur le mode de l'acceptation tacite, chez les plus grands. De plus l'âge moyen des joueurs est exactement le même (6;1) pour les deux types d'organisation. Il n'y a donc pas de changement de type de règle et de sociabilité selon l'âge des joueurs dans les jeux à règle arbitraire. Leur caractère de jeu intermédiaire se confirme, à cheval sur deux formes de relations.

Une analyse plus fine de l'âge des joueurs nous montre cependant que lorsqu'il y a consentement mutuel, l'écart d'âge entre les joueurs d'une même partie est plus restreint que lorsqu'on est dans le mode acceptation tacite. En d'autres termes, les jeux qui impliquent une coopération naissante, soit une forme de sociabilité plus élaborée que la hiérarchisation et le consentement tacite des petits, se jouent plutôt entre pairs. Lorsque l'écart d'âge entre les joueurs augmente, la domination des plus grands s'impose, on est dans un schéma où ce que Château nomme l'"appel de l'aîné" prend tout son sens.

La réalité sociale des jeux à règle arbitraire se révèle donc riche et diverse et, à certains égards, inattendue. Le jeu à règle arbitraire n'est pas un simple apprentissage des

formes de coopération plus élaborées des jeux de règle; une telle vision ne résiste pas à l'examen. Les enfants, lorsqu'ils créent la règle, l'espace d'un jeu, recourent à des formes de coopérations variables, quel que soit leur âge, en fonction de la composition du groupe vraisemblablement. Il est vrai que les acquisitions, quelles qu'elles soient, ne se font pas de manière linéaire; le chemin de l'apprentissage est fait de va-et-vient, de retours en arrière, d'alternance entre des schémas connus et des comportements nouveaux, entre des répétitions et des découvertes.

Chapitre 5

LE MATÉRIEL DE JEU

Les enfants, pour jouer, utilisent la plupart du temps du matériel: jouets, bien sûr, mais aussi objets de la vie courante, détournés ou non de leur fonction, et matériaux divers quand par chance ils sont accessibles.

L'évolution des modes de production a entraîné la "démocratisation" des jouet. Autrefois, seuls les enfants de milieux privilégiés en possédaient, qui étaient souvent luxueux et avaient une fonction plus ornementale que ludique. Aujourd'hui, chez nous, nous pouvons affirmer sans trop de risques que tous les enfants disposent de jouets, en quantité et en qualité variables il est vrai.

Cette situation n'est pas sans conséquence sur le jeu. Beaucoup de jouets sont en fait du "prêt-à-jouer". Créés par l'adulte, ils sont la matérialisation de son image de l'enfance. Il arrive donc que l'enfant se retrouve face à un objet

qui n'a plus rien à recevoir de lui, un objet à consommer, complètement achevé. Or, il est essentiel que l'enfant trouve une faille dans laquelle il puisse se glisser pour devenir maître de son jeu.

Les jeux à règle arbitraire, par définition, sont la création des enfants eux-mêmes. L'adulte ne peut donc pas prévoir, fabriquer et commercialiser pour eux un matériel spécifique. C'est dans les ressources de son environnement que l'enfant trouvera les objets qu'il fera entrer dans son jeu. On va voir à quel point l'inventaire de ces objets reflète bien la réalité du milieu dans lequel les observations ont été faites, c'est-à-dire l'environnement matériel des lieux d'accueil pour les petits écoliers,

Si l'on classe en trois catégories le matériel utilisé par les enfants observés, on obtient l'inventaire suivant, auquel il ne manque que le raton-laveur pour accéder à la poésie...

Jouets

Ballon, balle de tennis, boulier, rails de circuits de trains ou de voitures, petites voitures et motos, garages, baby-foot, cartes à jouer, éléments de jeux de construction, poupées, pâte à modeler, figurines de plastique, panier de basket...

Objets utilitaires

Matelas de sieste, tabourets, tables, tapis, gobelets, bancs, coussins, caisses de rangement, étagère, tue-mouches (!), barrette à cheveux...

Matériaux divers et de récupération

Sable, cailloux, boule de papier, biscuits, copeaux de bois, rouleau de papier collant.....

Beaucoup de jouets, et peu d'éléments naturels; cela tient bien sûr au fait que les observations ont été recueillies dans un cadre spécifiquement prévu pour les enfants, dans un milieu urbain. Mais on constate également que, lorsqu'ils jouent à l'intérieur, les enfants ont recours quasi systématiquement à des objets; par contre, lorsqu'ils sont dehors, leurs jeux se structurent volontiers avec l'espace, son relief ou ses aménagements.

Il n'y a donc pas de matériel spécifique aux jeux à règle arbitraire. Les joueurs font flèche de tout bois, même d'une gaufrette s'il le faut.

Trois enfants, en compagnie d'un éducateur, mangent leur goûter: des gaufrettes. Bastien (6;2) grignote son biscuit dans tous les sens: tout à coup, il s'exclame: "eh! j'ai fait un T, on peut faire des lettres". Anita: "Moi aussi, je fais un T". Bastien: "Non, t'as pas le droit de faire un T, fais une autre lettre". Anita: "Un L?"...

Toutefois, les enfants marquent des préférences, signe que certains objets se prêtent mieux que d'autres aux jeux à règle arbitraire. Parmi les jouets, le garage, le ballon et ce qui roule (voitures etc.) apparaissent fréquemment. Le mobilier aussi est souvent sollicité, en particulier les matelas de sieste, légers et mobiles.

Cette grande diversité de matériel pourrait être le signe d'une recherche active de l'objet spécifique, ou, tout au contraire, témoigner d'une certaine indifférence à la nature de l'objet, l'enfant pouvant aisément le détourner de sa fonction originelle. C'est cette dernière hypothèse qui est la bonne. En effet, les 25 observations retenues pour cette ana-

lyse montrent qu'à 19 reprises les enfants ont utilisé des objets (25 en tout) en les détournant de leur fonction. C'est le cas, bien sûr, du mobilier, mais peut tout aussi bien arriver à un jouet pourtant très typé.

Louis (6;1) a habillé une poupée. Il court vers un matelas, se jette dessus, la poupée toujours à la main, et profite de son élan pour faire glisser la poupée jusqu'au mur. Anne (5;3) et Adrien (5;1) se joignent à lui, un tour de rôle s'installe, et c'est à qui fera l'ensemble de l'opération le plus rapidement. Le jeu est interrompu par une éducatrice qui demande aux enfants de faire moins de bruit.

Les enfants sont donc capables de dépasser ce qu'un jouet ou un objet peut avoir de fermé, de fini. Tous les observateurs du jeu le savent bien. Toutefois, la limite infranchissable est la tolérance de l'adulte. Il est piquant, dans l'exemple ci-dessus, de constater que ce n'est pas pour se porter au secours de la pauvre poupée que l'éducatrice intervient, mais pour préserver sa propre tranquillité ou celle du groupe.

Cette plasticité du matériel amène-t-elle l'enfant à prendre n'importe quoi pour jouer? Qu'en est-il de l'intention de départ, du choix? En d'autres termes, la présence des objets dans les jeux à règle arbitraire est-elle plutôt fortuite ou plutôt intentionnelle?

Sur 47 objets recensés dans les observations retenues, 30 ont été choisis dès le départ avec une intention précise (ce qui n'exclut pas un détournement de fonction) et 17, au contraire, paraissent être là de manière fortuite (autre chose aurait aussi bien fait l'affaire). L'utilisation du mobilier est

généralement liée à un projet: il sert de support, de terrain d'atterrissage, bref, le plus souvent, il aménage l'espace pour rendre le jeu possible (comme, hors du jeu, il aménage l'espace pour rendre la vie possible). Les jouets sont tout autant choisis que présents par hasard. Leur abondance dans les lieux d'accueil pour les petits écoliers explique sans doute qu'on les retrouve ainsi dans la plupart des situations. Enfin, les matériaux et objets divers apparaissent surtout de manière fortuite, comme si leur principale vertu était de se trouver là au bon moment.

En sortant de l'école, Adeline (6;3) tient dans ses mains fermées une petite boule rouge et sa barrette ornée d'un papillon. Elle s'adresse tour à tour à l'éducatrice et à ses camarades en demandant: "Tu veux boule rouge ou papillon?" Selon que ses partenaires désignent ou non la main contenant l'objet de leur choix elles ont gagné ou perdu.

Si les objets choisis sont plus nombreux que ceux dont la présence est due au hasard, le rapport s'inverse lorsqu'on considère les jeux dans lesquels ils sont utilisés; les observations retenues montrent davantage de jeux dans lesquels le matériel n'a pas été choisi, où l'on prend ce qui tombe sous la main. Cela signifie donc que, lorsqu'il y a choix des objets, ceux-ci sont intégrés en plus grand nombre à l'activité que lorsqu'on prend ce qu'on trouve. On peut donc en conclure que le jeu à règle arbitraire connaît différents niveaux d'élaboration; il peut être prévu, organisé, construit en quelque sorte, ou naître très soudainement, de l'inspiration du moment. Cela est confirmé lorsqu'on considère l'âge des joueurs qui utilisent un matériel de hasard: de 4 à

8 ans. La fourchette se rétrécit lorsque le matériel est choisi et multiple: 6 à 8 ans. L'hypothèse d'une évolution des jeux à règle arbitraire du fortuit à l'élaboré, du simple au complexe est donc légitime. Par exemple, dans toute une série d'observations, on voit les enfants - des garçons de 6 à 8 ans - réaliser un parcours pour un objet qui roule ou encore pour les joueurs eux-mêmes. Il est probable que ce niveau d'élaboration n'est atteint qu'après une certaine pratique du jeu à règle arbitraire.

Enfin, que le matériel soit lié à un choix ou qu'il soit simplement "tombé sous la main" des joueurs, il est intéressant de se demander, lors d'un jeu à plusieurs, qui l'a proposé. La réponse est claire, c'est l'enfant qui a eu l'idée du jeu, son initiateur. Nous n'avons relevé que deux situations où un enfant invité à participer au jeu ou s'y étant joint de sa propre initiative propose du matériel; encore était-ce en cours de partie et non au début.. C'est dire à quel point le matériel, choisi délibérément ou saisi au hasard, fait partie de la donne de départ qui dépend du créateur du jeu.

La valise du jeu à règle arbitraire n'existe donc pas. Les enfants trouvent dans leur environnement ce dont ils ont besoin et si nécessaire - c'est souvent le cas - détournent l'objet de sa fonction habituelle. Le jeu à règle arbitraire s'inscrit dans le milieu de l'enfant et y puise le nécessaire. La variété du matériel utilisé est frappante. L'adulte doit y être attentif afin d'assurer la présence, dans l'environnement des enfants, d'objets divers dont il devra accepter un usage parfois peu orthodoxe. La plupart des institutions pour enfants aménagent des coins de jeu symbolique, de

construction, de dessin, de bricolage, pourvus du matériel adéquat. Le coin jeux à règle arbitraire n'existera jamais, et c'est bien ainsi. Mais il appartient aux adultes de réfléchir aux objets mis à disposition des enfants: l'observation nous a montré que les roues d'un petit camion cassé, les rails d'un circuit de voiture tombé en désaffection, comme tant d'autres brimborions innommables pouvaient, le temps d'un jeu, s'avérer irremplaçables.

Chapitre 6

L'ESPACE

L'observation courante montre que l'on ne joue pas n'importe où. Il faut un "bon" endroit, vaste ou restreint, tranquille ou animé, près ou loin des adultes, ouvert ou clos, selon à quoi on joue et selon l'âge que l'on a. Jouer s'accompagne donc en général du choix d'un lieu, et, le plus souvent, de la délimitation d'un territoire. Des limites posées lors d'un jeu de cache-cache (aller au-delà "ce n'est plus du jeu"), à celles de l'échiquier, en passant par les marquages du jeu symbolique ("on dirait qu'ici ce serait le garage et là la maison"), les joueurs s'assurent d'une aire réservée à leur activité ludique, tout à la fois la permettant et la contenant. Ils vont d'ailleurs la protéger des intrusions: si le chat saute sur l'échiquier ou si un enfant qui n'est pas dans le jeu vient installer ses légos dans le "garage", la réaction est vive.

Qu'en est-il des jeux à règle arbitraire? Quels espaces utilisent-ils? Comment? L'analyse des 42 observations retenues allait nous réserver quelques surprises.

Le comportement qui consiste à choisir, nommer et souvent marquer par un quelconque signe ou objet un morceau de l'espace est familier aux enfants de cinq à huit ans. Ils l'utilisent abondamment dans leurs jeux symboliques. Or, rien de tel dans les jeux à règle arbitraire observés; aucun comportement de délimitation, de marquage ou d'appropriation. Nous nous sommes alors demandé s'il y avait au moins un choix de l'espace utilisé, une volonté de jouer ici plutôt que là. Ce n'est guère le cas; seule une minorité des jeux observés (6 sur 42) témoignent probablement de cette volonté. Il faut noter que chaque fois qu'il y a choix de l'endroit, les enfants l'aménagent, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous:

Louis (5;10) installe un rail recourbé provenant d'un circuit de petites voitures entre l'étagère et une caisse de rangement. Le jeu auquel il convie Jean (5;5) consiste à faire descendre une petite voiture le long du rail, un des enfants lui donnant le départ et son partenaire devant la rattraper à l'arrivée. Le jeu est suffisamment intéressant pour attirer des spectateurs, qui souhaiteraient participer mais ne sont pas admis...

Ici, c'est vraisemblablement un projet qui préside au choix de l'emplacement. Il faut un lieu où l'installation du rail puisse se faire. Mais, à défaut d'un choix, même sommaire, qu'est-ce qui détermine le lieu du déroulement du jeu à règle arbitraire? Le hasard la plupart du temps. En

effet, les enfants utilisent l'espace à disposition, c'est-à-dire un espace libre quelconque.

À l'intérieur de la salle de jeu, dans sa partie la plus étroite, Joseph (5;8) lance à plusieurs reprises un ballon contre un poster qui orne le mur. Il s'adresse à Raymond qui est à proximité: "Tu joues; on doit lancer le ballon contre le poster, et pis, si tu réussis, t'as un point." Il continue, en lançant alternativement le ballon sur les deux parois opposées, chaque fois sur un poster. Un système de marquage des points s'instaure, ainsi qu'un tour de rôle entre les joueurs.

Cet espace "là où on est" est généralement utilisé tel quel. Un seul exemple dans les observations retenues nous montre des joueurs qui procèdent à un aménagement sommaire:

Olga (5;9) et Yvan (5;2) jouent à construire une maison avec des cubes de bois lorsque Yvan propose un autre jeu: il forme un rectangle sur le sol avec les cubes et propose de le remplir avec les cubes restant puis le vider, le plus rapidement possible, sans défaire le rectangle. Si le rectangle est défait, le joueur a perdu!

La règle, c'est donc d'utiliser l'espace comme il est, en profitant des aménagements fixes qu'il propose. Les observations faites sur des places de jeu montrent que les enfants récupèrent des installations prévues pour des jeux moteurs et y glissent des jeux à règle arbitraire. C'est le cas de:

François (5;3) qui, couché sous une tour à grimper, montre à Christine (4;6) et Valérie (5;1) comment lancer les copeaux de bois qui recouvrent le sol de manière à atteindre un trou dans le plancher de la tour. Il faut lancer chacun à son tour. Le joueur qui atteint le trou a droit à un deuxième lancer.

La plupart des jeux à règle arbitraire naissent dans les moments de liberté laissés aux enfants. Ils jouent là où ils sont, certes, mais ils sont là pour jouer, libres de leurs mouvements dans un espace donné. Il arrive cependant, et ce n'est pas exceptionnel (8 fois sur 42 jeux) que le jeu à règle arbitraire naisse dans une situation de contrainte, à un moment où l'enfant n'est pas supposé jouer, dans un lieu où il est forcé de se trouver ou de passer.

Julie (7;2) et Yvonne (7;3) se sont donné pour consigne, sur le chemin de l'école, de toucher du pied tous les murets, ravancements et rebords de vitrines en disant "touché". Si l'une d'elle manque un de ces endroits, l'autre dit "perdu". Elles ne comptabilisent cependant pas les points.

Ces jeux avec les marques ou les accidents du sol sont fréquents, que ce soit en situation de déplacement obligé ou dans des moments de liberté. Souvent solitaires, ils ne sont d'ailleurs pas l'apanage des enfants.

La contrainte que subit le joueur - se déplacer - n'empêche pas le jeu. Au contraire, elle en constitue un des éléments (le jeu ci-dessus n'est possible que si l'on parcourt les rues et longe leurs vitrines). Certains jeux à règle arbitraire ont ainsi la faculté de se développer dans l'espace, de suivre un parcours. Ce n'est pas la majorité cependant; seul un quart des jeux que nous avons observés avaient cette caractéristique. Les trois autres quarts étaient au contraire statiques; nous entendons par là qu'ils se déroulaient sur un espace unique, du début à la fin. Certes, les joueurs sont mobiles puisqu'il s'agit souvent de jeux de prouesse ou d'adresse. En outre, le thème du jeu peut être un parcours

ou un circuit (on observe en effet beaucoup de parcours ou de circuits d'obstacles, suivis par les joueurs eux-mêmes ou par un objet qui roule ou qu'on lance), mais le terrain sur lequel le jeu se joue reste le même. On ne connaît pas dans le jeu à règle arbitraire ces déplacements de l'activité qu'on voit parfois dans les jeux symboliques, où l'on se déplace avec armes, bagages, poupées et matériel, de la "maison" à la "piscine" où a lieu le pique-nique... Le jeu à règle arbitraire entretient donc le plus souvent avec l'espace un rapport de hasard ou de contrainte, ce qui pour le joueur n'est pas tellement différent: dans les deux cas, le jeu s'accommode de l'espace à disposition, il le récupère en quelque sorte.

On en a la preuve en constatant que dans la majorité des cas (les deux tiers) c'est l'espace qui, en quelque sorte, fait naître le jeu. Nous entendons par là que le jeu se construit à partir des particularités que lui offre le lieu où il se déroule ou son aménagement, comme, par exemple, dans le jeu consistant à jeter des copeaux dans un trou du plancher de la tour à grimper relaté ci-dessus ou dans le jeu de la mer:

Sylvain (6;1) explique à Daniel (6;10) qu'il ne faut pas tomber dans la mer car il y a des crocodiles. Le jeu consiste à faire le tour de la cour, mais autant que possible en hauteur (à cause des crocodiles), c'est-à-dire en passant sur les bords des fenêtres et sur les bancs. Arielle (4;7) se joint à eux bien qu'elle ait de la peine à faire le parcours et se situe visiblement, à ses propres yeux comme à ceux des deux garçons, hors de la compétition dans laquelle ils sont engagés. Sylvain: "le premier qui a fait six tours gagne". Daniel: "OK, mais sans tomber" (Daniel est plus adroit que Sylvain,

mais plus lent). Sylvain n'est pas d'accord et le dit; Daniel continue, sans se laisser impressionner, malgré que Sylvain déclare "Je joue plus, c'est nul!".

On le voit, c'est la configuration de l'espace qui suscite le jeu. Ce jeu-là ne pourrait pas exister de la même manière ailleurs. L'espace agit comme déclencheur: c'est parce qu'il possède certaines caractéristiques que le parcours d'adresse des deux garçons peut exister. Mais, ce qui structure leur jeu, c'est la règle ou plutôt les règles qu'ils posent ou tentent de poser. Arielle, plus jeune, joue à un autre niveau, celui du jeu fonctionnel et s'adonne au pur plaisir de l'exercice, des difficultés à vaincre. Celles qu'affrontent Sylvain et Daniel sont d'un autre ordre.

Le jeu à règle arbitraire, vu sous l'angle de l'espace, se révèle donc comme un jeu qui s'insère dans la place disponible, qui profite des vides comme des aménagements, qui tire parti des accidents du terrain comme des installations et des constructions. Il se faufile, ainsi que les enfants eux-mêmes, dans le monde des grands. Le terrain de jeux à règle arbitraire n'existe pas plus que la valise de matériel qui lui serait destiné. Tant mieux. Pour autant, bien sûr, que les adultes n'oublient pas de laisser aux enfants la part d'autonomie qui leur est indispensable.

Chapitre 7

GARÇONS ET FILLES

Entre cinq et huit ans, garçons et filles jouent de plus en plus souvent séparément. Non qu'ils ne s'intéressent pas les uns aux autres, ainsi qu'en témoignent les conversations qu'ils tiennent entre eux; mais, quand il s'agit de jouer, c'est autre chose. Tous les auteurs s'accordent pour constater que, jusqu'à trois ans environ, le comportement ludique est indifférencié. À partir de cet âge, les filles vont s'appliquer à devenir des filles et les garçons des garçons. Cela passe aussi par le jeu, ou plutôt par les jeux: davantage de jeux symboliques chez les filles, plus de jeux moteurs pour les garçons et une tendance de plus en plus marquée à se grouper par sexe Les petits écoliers que nous avons observés abordent une période où la séparation est très visible. Nous n'entrerons pas ici dans le débat sur la part de l'inné et de l'acquis dans la disparité des comportements des garçons et des filles et sur la responsabilité d'une édu-

cation éventuellement porteuse de préjugés sexistes. Nous pensons toutefois que ce "développement séparé" des activités ludiques tient largement aux enfants eux-mêmes et à la phase d'élaboration d'une identité sexuée dans laquelle ils se trouvent. Des entretiens avec deux éducateurs et trois éducatrices[1] travaillant dans trois des institutions où nos observations ont été recueillies nous ont montré que, plutôt que des hommes ou des femmes travaillant avec des garçons et des filles, ils/elles se considéraient comme des éducateurs travaillant avec des enfants. Nous voulons dire par là qu'il n'y a pas, entre éducateurs et éducatrices, de différence dans les propos tenus sur le jeu, pas plus qu'il n'y a de disparité dans les réactions qu'ils disent avoir vis-à-vis des filles ou des garçons.

L'attitude ludique des enfants de cinq à huit ans diffère donc bien selon le sexe, quels que soient le lieu ou les circonstances. Il n'y a dès lors rien d'étonnant à ce que les jeux à règle arbitraire soient investis différemment par les deux sexes. Toutefois la clarté de cette différence étonne, tout particulièrement lorsqu'elle est, comme c'est ici le cas, observée dans des institutions où garçons et filles se côtoient continuellement, et partagent tous les moments de la vie quotidienne. Mais peut-être ceci explique-t-il cela? Quand la vie vous rend si proche, le jeu aide à prendre de la distance, à se retrouver soi-même et à s'éprouver autre. Il faut ajouter

1 Pour plus de détails, voir: S. Perrin, *Filles et garçons, constat de leurs différences dans les jeux à règles arbitraires*, Mémoire de fin d'études présenté à l'EESP, école d'éducateurs-trices de la petite enfance, 1991.

aussi que les jeux à règle arbitraire des filles sont parfois très discrets (comme le jeu d'Adeline à la page 53). Ils ont donc pu, parfois, échapper à notre observation, alors que les activités à dominante motrice des garçons s'imposaient d'elles-mêmes.

Il faut donc prendre avec quelque précaution la constatation purement quantitative suivante: sur les 50 jeux retenus pour procéder à une analyse sous l'angle de la différence d'attitude garçons-filles, on compte 24 jeux dont les protagonistes sont uniquement des garçons, 22 qui sont le fait d'un groupe mixte, et 4 qui ne regroupent que des joueuses. Les filles entre elles joueraient donc peu à des jeux à règle arbitraire. Et, lorsqu'elles y jouent dans un groupe mixte, dans la plupart des cas l'initiateur du jeu est un garçon (sur les 22 jeux observés, 15 étaient proposés par un garçon, 4 par une fille; pour les trois derniers, il n'est pas possible de déterminer qui est l'initiateur).

Cependant, même si les filles prennent peu l'initiative du jeu à règle arbitraire, quand elles y sont présentes, la gamme des jeux s'élargit.

Type de jeux	**Garçons**	**Filles**	**Mixte**
jeu d'adresse	15	1	10
jeu de prouesse	7	2	4
piste d'obstacle	2		1
jeu de poursuite			3
jeu de cartes			1
jeu d'astuce			1
jeu de construction			1
jeu à répétition			1
jeu d'observation		1	

Bien qu'il soit difficile de formuler des généralités à partir de si petits nombres, il semble néanmoins possible d'affirmer que, si les jeux à règle arbitraire sont majoritairement des jeux d'adresse et de prouesse, quels que soient les joueurs, garçons ou filles, la présence des filles amène à une plus grande variété des jeux. Et cette diversité va vers le jeu traditionnel: jeux de poursuite, de cartes ou d'astuce, voilà qui évoque le répertoire des jeux qui passent d'une génération à la suivante.

Que les filles aient une gamme ludique plus large que les garçons n'est pas une surprise. On sait[1] que, depuis plusieurs dizaines d'années, les filles, tout en continuant à s'intéresser aux jeux féminins traditionnels, pratiquent de plus en plus des activités longtemps considérées comme réservées aux garçons. Elles étendent donc le champ de leur activité ludique alors que, pour les garçons, le phénomène serait plutôt inverse. En effet, le jeu traditionnel, réservoir d'activités pour les enfants d'âge scolaire, disparaît plus rapidement dans la société des garçons que dans celle des filles[2]. Songeons à quel point les jeux de rythme (frapper dans les mains ou sautiller) si prisés par les filles sont encore présents dans les cours de récréations; de même les jeux d'astuce, basés sur des devinettes ou sur l'habileté à choisir, être choisi, ou donner la bonne réponse se maintien-

1 B. Sutton Smith et B.G. Rosenberg, *Historical change in the game preferences of American children*, In: R.E. Herron et B. Sutton-Smith, *Child's Play*, Malabar, Florida, R.E. Krieger Publishing Company, 1971, pp. 18-49.

2 cf.: H. Hugon-Derquenne, op. cit.

nent sans problème. Enfin, autre preuve de cette vitalité du jeu traditionnel chez les filles: le jeu de l'élastique; c'est le plus jeune des jeux traditionnels (il a à peine trente ans chez nous) et il fait l'objet de règles, de codifications, de formules d'accompagnement abondantes qui témoignent de la capacité des filles à créer des jeux traditionnels (puisque ce sont elles qui jouent à l'élastique, les garçons ne le faisant que très rarement et étant plutôt maladroits). Dès lors, les filles auraient-elles moins recours au jeu à règle arbitraire parce qu'elles peuvent puiser ailleurs? C'est sans doute une des raisons, mais pas la seule. En effet, les garçons, dans les jeux à règle arbitraire, explorent et exercent la règle, ce que les filles apparemment font beaucoup moins.

Dans les 24 jeux retenus où les garçons jouent entre eux, on observe à dix reprises des négociations à propos de la règle et l'introduction de modifications. Par exemple:

Thierry (6;8) et Jacques (6;3) jouent à la pâte à modeler. Thierry montre à Jacques comment sortir les fusées du garage et les faire atterrir sur la terre. Il s'agit de mettre de la pâte à modeler dans un gobelet, de taper dessous le plus fort possible de façon que la pâte à modeler tombe sur la table. Les deux enfants appliquent cette règle à plusieurs reprises, puis Jacques propose une variante: pour être le meilleur conducteur de fusées, il faut que la pâte à modeler tombe par terre, près de son pied. Le jeu continue avec cette nouvelle règle jusqu'à ce que l'éducatrice interdise aux conducteurs de fusées de poursuivre leurs manœuvres.

Lorsque les filles jouent entre elles, par contre, il n'y a pas de négociation ni de modification de la règle en cours de jeu; c'est le cas dans le jeu de saut contre les ravance-

ments des vitrines (p. 60) ou encore dans l'exemple ci-dessous:

Nathalie (4;4) et Sara (4;5) jouent à marcher sur la bordure en pierre de la place de jeu en s'appuyant à peine à la palissade. Celle qui réussit à marcher le plus loin a gagné, et elles recommencent. Le jeu s'interrompt lorsque Nathalie s'enfonce une écharde dans la main. Après intervention de l'éducatrice qui prodigue les soins nécessaires, le jeu reprend tel quel.

Lorsque le groupe est mixte, on observe une différence analogue. On a déjà vu que dans trois quart des cas environ, le jeu, donc la règle de départ, était proposé par un garçon. S'il y a négociation en cours de route (ce qui n'arrive qu'une fois sur deux), ce sont majoritairement des garçons qui négocient. Plus frappant encore, lorsque le jeu est proposé par une fille, la règle est toujours l'objet de négociations ou de modifications; par contre, proposée par un garçon, la règle tient toute la durée du jeu pour les deux tiers des cas.

On peut donc affirmer que les garçons manifestent un besoin plus grand, dans le jeu à règle arbitraire, de poser des limites, de les éprouver et de les redéfinir. Les filles discutent et modifient peu les règles: une fois posée, par qui que ce soit, la règle est valable pour tout le jeu. Ainsi, les filles seraient conformistes et soumises? Aurions-nous remis en lumière ce vieux stéréotype qui fait frémir la féministe la plus pâle? Probablement pas, car les filles de cinq à huit ans, dans les jeux symboliques qui sont leurs jeux de prédilection, négocient abondamment, posent des normes, les examinent, les discutent et les modifient. Songeons à

l'hypertrophie, souvent observée à cet âge, de la phase de préparation du jeu ("on dirait que je serais ta maman et t'aurais pas voulu aller à l'école et je t'aurais grondée...") et aux aménagements minutieux des lieux où se déroulera le jeu ("ici ce serait la maison, et on aurait un balcon, et ça ce serait ta chambre..."). Cette phase d'avant le jeu peut connaître un tel développement, entrer dans un tel luxe de détails, que le jeu une fois que tout est prêt n'est plus jouable: il a été joué verbalement, en quelque sorte. Dans ce cadre-là, les filles négocient, se mettent d'accord, reviennent sur ce qui était convenu pour trouver une formule qui satisfasse toutes les joueuses ou permette d'intégrer une idée nouvelle. Certes, il ne s'agit pas de règle à proprement parler, mais de normes. Mais ceci est une autre histoire.

Les jeux à règle arbitraire sont donc majoritairement des jeux de garçons. Ce n'est pas la moindre de leur vertu, si l'on se souvient que "le jeu des garçons est plus restreint [que celui des filles] car il semble que la gamme de leurs jeux se soit considérablement réduite..."[1]. Leur univers ludique est actuellement plus menacé que celui des filles, parce que, entre autres raisons, les jeux des garçons sont généralement plus mobiles et plus bruyants. Il importe donc de veiller à ce que la possibilité leur soit donnée de vivre les jeux à règle arbitraire qu'il leur plaira d'inventer.

1 Sutton Smith et Rosenberg, op. cit., p. 48.

Chapitre 8

LA COMPÉTITION

Beaucoup de jeux réglés, qu'il s'agisse de jeux traditionnels ou de jeux de société, impliquent une forme de compétition, entre les joueurs le plus souvent, mais aussi entre celui qui joue et le hasard. Les jeux à règle arbitraire, antichambre des jeux réglés, connaissent aussi la compétition ou du moins certaines de ses formes. La compétition est d'ailleurs souvent présente dans les jeux des enfants dès cinq ans, chacun cherchant à l'emporter sur l'autre, à être le plus fort, le plus malin, le plus habile. J. Château, qui souligne que ce type de jeu fait appel aux fonctions motrice et intellectuelle comme à la volonté souligne que "...ces jeux de compétition tiennent une grande place dans la troisième enfance, en raison de la vanité propre à cet âge"[1]. Qu'il

1 J. Château, *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*, Paris, Vrin, l967, p. 384.

s'agisse de "vanité" ou de survivance de l'égocentrisme qui, chez les moins de cinq ans, permet à chaque joueur de "gagner" quelle que soit sa performance, peu importe; mais le besoin de se mesurer apparaît clairement, tout autant que la difficulté à accepter le verdict de la règle. Il faudra longtemps, des années parfois, pour que l'enfant parvienne à surmonter la frustration de perdre, sans se fâcher, quitter le jeu ou essayer de modifier la règle à son avantage.

Le tiers exactement des jeux à règle arbitraire que nous avons analysés peuvent être considérés comme des jeux de compétition. Nous entendons par là que deux ou plusieurs joueurs sont à la recherche d'un même résultat, l'objectif de chacun étant de l'emporter sur ses partenaires-adversaires. La règle de ce type de jeu désigne généralement clairement l'existence, voire la nécessité, d'un gagnant. La notion de perdant est moins fréquente, mais apparaît parfois. Cela signifie-t-il qu'elle est implicite dans les autres cas? Plus vraisemblablement, la difficulté dans un jeu de compétition étant de perdre, les joueurs encore novices laissent-ils prudemment dans l'ombre le sort de celui qui ne gagne pas! Après tout, cela pourrait arriver aussi à celui qui pose la règle...

Nadine (7;1) et Julien (6;4) jouent avec des cartes qui représentent les "crados". Julien: "Je mets le plus salaud". Nadine: "Je mets le plus dégueulasse; celui qui met le plus dégueulasse ramasse les deux cartes". Julien: "Moi, je mets la plus belle, à toi!". Nadine: "Quand il y en a quatre, t'as gagné". Julien: "Non, c'est celui qui a toutes les cartes qui a gagné"...

Parfois, la proximité du jeu symbolique se fait sentir. À l'intérieur d'un jeu pour lequel les enfants élaborent des règles, structurent une compétition, la fiction réapparaît. Pour J-R. Vernes[1], jeux de compétition et jeux d'argent concourent à un résultat objectif (mettre son adversaire échec et mat ou placer la fléchette au centre de la cible) alors que les jeux de simulacre (auxquels appartiennent les jeux symboliques) tendent à un résultat subjectif, dont la mesure est la satisfaction du joueur. Dans le jeu à règle arbitraire des enfants, les deux résultats peuvent se superposer.

À la place de jeu, Arnaud (6;8) propose à Simon (6;3) et Michel (5;8) de grimper sur le plan incliné en bois puis redescendre par les espaliers voisins le plus vite possible, pour être Batman. Les trois enfants se précipitent et font l'exercice à plusieurs reprises. À chaque fois, le premier arrivé au bas de l'espalier crie que c'est lui Batman. Après quelques parcours, Arnaud déclare que le dernier arrivé sera Bébé. Ses partenaires acceptent, le jeu reprend et à chaque tour, il y a un Batman et un Bébé...

Les jeux à règle arbitraire sont en majorité des jeux d'adresse et de prouesse, on l'a vu. Cela est plus vrai encore lorsqu'il y a compétition. Le jeu de carte décrit ci-dessus est l'exception; dans tous les autres jeux observés, lorsqu'il y a compétition, il s'agit d'un jeu où la performance (vitesse, habileté, adresse) constitue le ressort. Cependant, la réussite telle qu'imposée par la règle n'a souvent pas le caractère absolu qu'elle aura plus tard, ou qu'on lui donne dans le sport; l'exemple de Sylvain et Daniel (pp. 61-62, chap. 6)

1 J-R. Vernes, *Jeux de compétition*, in: Jeux et Sports (ss la dir. de R. Caillois), Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, l967, p. 352.

montre que les joueurs de jeux à règle arbitraire sont aussi en compétition avec eux-mêmes et entendent moduler la règle selon le type de performance qui les intéresse ou qui leur permet de réussir. Règle oui, mais encore souple. Dès lors, la compétition prend un tour plus complexe, suit des méandres qu'elle ignorera plus tard. C'est qu'il faut que chaque joueur trouve une satisfaction personnelle dans le jeu, sans cela il abandonne.

Les jeux de compétition que nous avons trouvés parmi les jeux à règle arbitraire observés sont donc souvent des jeux hybrides, encore marqués par le jeu symbolique ou par l'égocentrisme des petits, qui permettait à chacun de faire sa règle propre et de dire "j'ai gagné". Cela tient à l'âge des joueurs: de 4 ans 4 mois à 7 ans et 7 mois. La compétition dans les jeux à règle arbitraire n'est pas réservée aux plus grands: l'ensemble des âges que nous avons pris en considération est représenté. Elle n'est pas non plus réservée aux garçons: les filles y sont plus fortement représentées que dans l'ensemble des jeux observés. Qu'on en juge: sur le nombre total des joueurs participants aux jeux de compétitions, on compte 21 filles et 20 garçons; il est vrai que les garçons restent le plus souvent les initiateurs du jeu: c'est le cas pour 11 d'entre eux contre 7 filles. C'est néanmoins une surprise lorsque l'on songe à la fois à la modestie de la participation des filles aux jeux à règle arbitraire, et à l'affirmation courante qui veut que la compétition soit davantage dans la nature ou dans la culture (à votre choix!) des hommes. Tout se passe comme si, à l'intérieur du jeu à règle arbitraire, la dimension "compétition" présentait un intérêt

particulier pour les filles. On l'a dit plus haut, l'exercice de la règle et de la négociation, chez elles, passe plutôt par la mise en place des jeux symboliques. Or, ces derniers n'offrent rien qui puisse être de l'ordre de la compétition. Force est donc, pour les filles, de chercher ailleurs cette dimension-là.

Encore ne faut-il pas, nous le répétons, exagérer le caractère compétitif des jeux à règle arbitraire. On est frappé de voir que le fait de gagner n'a qu'une importance limitée. Souvent, on pose les règles, on dit qui gagne et dans quelles conditions, sans prendre la peine d'aller jusqu'à la fin du jeu pour désigner un gagnant, comme dans le jeu de cartes ci-dessus. Souvent aussi, les “parties” se succèdent à un rythme rapide qui fait que les gagnants et les éventuels perdants alternent; c'était le cas dans le jeu de “Batman” et “Bébé”. Certains jeux solitaires, non retenus pour cette analyse, nous montrent aussi des enfants qui se déclarent gagnants en appliquant des règles qu'ils sont seuls à connaître et à mettre en œuvre, et sans adversaires; des gagnants absolus, en quelque sorte. On retrouve là, la règle en plus, l'attitude égocentrique des petits.

Les jeux à règle arbitraire offrent donc un premier pas dans le monde de la compétition, en douceur. Les règles sont souvent flexibles, on peut y glisser celle qui vous convient, et on n'insiste pas trop sur les perdants. Souvent, il suffit d'attendre son tour, et on gagne aussi. Transition nécessaire donc, entre l'enfant souverain qui, dans ses jeux, croyait plier la réalité à son caprice, pouvoir être le plus fort du monde chaque fois que cela était nécessaire, et la rigueur

de la règle des jeux traditionnels, des jeux de société ou du sport. Une étape à ne pas sauter sur le chemin de la connaissance de soi et de la rencontre avec les autres.

Chapitre 9

ET LES ADULTES?

En observant les jeux à règle arbitraire dans les lieux d'accueil pour écoliers, notre intention était aussi de voir quel rôle y jouaient les adultes. Étaient-ils des incitateurs, des perturbateurs, des joueurs? Dans des institutions où les enfants sont entourés d'éducateurs professionnels, par définition sensibles au jeu et responsables des activités des enfants, nous pensions les voir dans le jeu ou à sa périphérie et observer l'impact de leur présence. Aussi avions-nous prévu une rubrique "adultes" dans notre grille d'observation! Elle est restée désespérément vide...

Les seules interventions qui ont été relevées, et elles sont rares, ont été des interruptions imposées parce que les enfants ou le matériel étaient en danger aux yeux de la personne responsable de la surveillance. Sinon, les jeux à règle

arbitraire ne demandent rien à l'adulte. Ils se déroulent parfois hors de sa présence (jamais bien loin dans nos observations car les enfants confiés à une institution de garde n'échappent pour ainsi dire jamais à la vigilance de l'adulte payé pour les surveiller), parfois devant lui, mais tablent alors sur son indifférence. Ce qui peut arriver de mieux à un jeu à règle arbitraire, c'est probablement que l'adulte ne s'en mêle pas!

En effet, ce n'est pas un jeu connu puisqu'il vient d'être créé par les enfants. Il n'est donc pas "reconnu", il n'entre pas dans une catégorie rassurante, n'est pas catalogué, explicable. Lorsque les enfants développent un jeu à règle arbitraire, on ne sait souvent pas à quoi ils jouent, ni même s'ils jouent vraiment, à moins d'avoir observé la naissance du jeu et reconnu qu'il y a là une organisation ludique précise. En outre, on a vu que ce type de jeu fait fi de l'utilisation de l'espace et des objets prévue par les adultes. Il est autre, il récupère l'environnement, il introduit des comportements non prévus et non familiers. De la même manière qu'il se glisse dans les espaces et qu'il récupère le matériel, le jeu à règle arbitraire s'infiltre dans les moments de relâchement de la présence et de l'attention de l'adulte.

La possibilité pour les enfants de développer pleinement cette activité ne va donc pas dépendre directement de l'attitude des adultes. Mais si ces derniers sont très interventionnistes, s'ils considèrent de leur devoir d'organiser et de contrôler le temps libre des enfants, il y a peu de probabilités que des jeux à règle arbitraire apparaissent. De même, si les adultes sont rigides et estiment qu'on n'utilise pas le

matériel et les équipements pour d'autres fins que celles qui ont été clairement prévues, le jeu à règle arbitraire manquera d'espaces et de moyens.

Comme c'est dans la plupart des cas un jeu de garçons et qu'il se fonde beaucoup sur l'adresse ou la prouesse, le jeu à règle arbitraire peut fréquemment apparaître comme un jeu d'emportement, comme une activité incontrôlée et perturbatrice. Il va donc être souvent interrompu, ou en tout cas perturbé, les enfants étant remis à l'ordre. Même si nous n'avons pas observé très souvent ces interventions, on peut être certain qu'en l'absence d'un observateur extérieur elles sont fréquentes. En effet, si la présence d'un observateur passif modifie peu le comportement des enfants, qui s'habituent à sa présence et l'oublient très rapidement, il n'en va pas de même des adultes. Ils se sentent regardés, qui plus est, dans la situation qui était la nôtre, par quelqu'un "du métier" ou en voie de l'être, et se retiennent sans doute d'intervenir, dans le double but de permettre vraiment l'observation et de ne pas apparaître comme agissant à mauvais escient.

Le jeu à règle arbitraire a donc besoin de la compréhension des adultes. Non pas une vague tolérance, une bonté molle à l'égard des enfants, mais une attitude basée sur une véritable connaissance de ce qu'est le jeu. C'est d'ailleurs tout le sens de ce travail, faire connaître et comprendre un type de jeu généralement ignoré, afin que les adultes lui fassent place. Cette compréhension ne libère pas l'adulte de ses responsabilités, en particulier à l'égard de la sécurité des enfants et du nécessaire respect du matériel et des règles de

la vie en collectivité qu'il entend leur inculquer. Elle va simplement modifier son regard, donner de l'importance à l'activité des enfants, accorder plus de poids au jeu sur la balance du quand et comment intervenir.

Dans les diverses institutions qui nous ont accueillies pour observer, les jeux à règle arbitraire étaient diversement présents. Il est probable que leur plus ou moins grande abondance est liée à l'attitude des adultes, à leur capacité à faire place à des jeux hors normes et au temps de liberté qu'ils accordent aux enfants. En d'autres termes, si les adultes n'apparaissent que très exceptionnellement dans les observations que nous avons pu recueillir, ils sont présents "en creux", l'attitude des enfants témoignant de la qualité de leur présence et de leurs interventions.

Chapitre 10

À QUOI PEUVENT BIEN SERVIR LES JEUX À RÈGLE ARBITRAIRE?

Valait-il la peine de traquer, recueillir, décrire et analyser les jeux à règle arbitraire? Ils vivent apparemment fort bien hors des interventions de l'adulte, ils appartiennent aux activités propres des enfants et occupent les loisirs des petits écoliers qui ont la chance de trouver des compagnons de jeu, des espaces et du matériel permettant d'explorer la règle, en la créant et en la jouant, et les relations entre joueurs en les vivant.

Le jeu des enfants n'est pas simple passe-temps; il est apprentissage, exercice, découverte, construction de soi. On l'admet bien volontiers, d'autant plus que l'enfant est petit. Pour les écoliers, c'est déjà plus difficile. Après tout, il est temps d'apprendre, de préparer l'avenir, selon les concep-

tions des adultes. Et les journées de l'écolier se remplissent d'activités qu'il n'a pas choisies (ce qui ne l'empêche pas de s'y intéresser, heureusement pour lui). Il arrive à un âge où on commence à craindre qu'il ne perde son temps. Certes, on est prêt à lui accorder des pauses: les récréations, les mercredis après-midi (et encore, piano, judo et orthodontie le guettent) ainsi que la part des vacances qui ne sera pas dévolue à des activités de loisirs organisés et sportifs. Mais jouer à n'importe quoi, faire du bruit, s'agiter sans produire, rester entre enfants, voilà qui souvent inquiète les adultes.

La peur qu'ils éprouvent face à ce qui leur échappe dans les activités des enfants entre en jeu. Peur du temps perdu (qui ne se rattrape jamais, c'est bien connu); peur des mauvaises fréquentations, des mauvaises manières, des dangers de toutes sortes; peur enfin, généralement vague et inexprimée, que l'enfant qui joue se contente d'être petit, qu'il n'atteigne pas la maturité qu'on escompte à son âge, qu'il stagne. Les adultes préoccupés par le bien des enfants craignent ainsi ce qui leur échappe, ce sur quoi ils n'ont pas d'emprise, et, surtout, ce dont ils ne saisissent pas l'intérêt. Leur bienveillance, leur souci de l'enfant, les pousse alors à remplir le temps, ou au moins à favoriser certaines activités et à en stigmatiser d'autres. L'enfant qui joue, de sa propre initiative, à un jeu créé par lui, que nul n'avait prévu, échappe à l'entreprise éducative semble-t-il. Ne faudrait-il pas faire quelque chose pour lui? Lui proposer une activité plus noble, plus enrichissante?

Caricature? En partie, probablement. Il y a, heureusement, des parents et des éducateurs qui n'ont pas oublié ce

qu'était le jeu quand ils avaient six ou huit ans. Qui ont gardé en mémoire non seulement le plaisir, mais aussi le sentiment exaltant d'accomplissement qui accompagne un jeu réussi. Il y a aussi tous ceux qui ont appris, dans les livres ou par l'observation, que le jeu, pour les enfants, sert à grandir, à se développer, à s'accomplir comme enfant et à préparer la vie adulte.

Les jeux à règle arbitraire permettent, au moment où les facultés sociales sont en pleine évolution, un exercice de la relation, un apprentissage des rapports d'autorité, de soumission et de partage qui ne peut se faire que dans le jeu. Activité sans enjeu réel, le jeu permet l'échec, l'excès, l'erreur ou la réussite, sans laisser de marques sur le joueur. Toujours situé dans la fiction, dans le "pas pour de vrai", il laisse aux protagonistes une marge de liberté que la réalité interdit. À l'âge où il faut s'employer à découvrir, comprendre et maîtriser les rapports sociaux, où il faut sortir de l'univers simple et limité des petits pour commencer à percevoir toutes les nuances et complexités des relations humaines, les jeux à règle arbitraire constituent un moyen qui ne peut être remplacé par nul autre.

On l'a vu, le jeu à règle arbitraire peut fonctionner aussi bien sur le mode archaïque de la règle coercitive, c'est-à-dire de la toute puissance du leader investi d'une règle sacrée, que sur le mode de la coopération, impliquant des négociations et un début de respect mutuel entre les joueurs. Les enfants peuvent ainsi aller d'un système à un autre, d'un mode de relation familier à un système d'échanges nouveau, plein de difficultés et de problèmes. Ils peuvent

vivre une des transitions de leur âge dans un de ces mouvements d'allées et venues si fréquents dans les périodes de changements. Ces investigations se mêlent à la découverte de soi, à travers des épreuves d'adresse, d'endurance ou de courage. Et, comme il s'agit de jeu, le plaisir, condition sine qua non de l'activité ludique, est présent, qu'il s'agisse du plaisir léger lié à l'amusement et au rire ou de celui, plus profond, qu'offre le dépassement de soi.

Le jeu à règle arbitraire est donc utile. Nous espérons l'avoir montré, surtout par les exemples que nous en avons donné. Il l'est d'autant plus que l'introduction aux jeux traditionnels par les plus grands se fait mal et peu. À défaut d'un apprentissage des jeux "de grands", dans lesquels on "compte pour beurre" dans un premier temps, puis auxquels on participe pleinement avant de pouvoir en prendre soi-même l'initiative, les jeux à règle inventée permettent d'explorer un univers ludique nouveau. La règle et les rapports qu'elle instaure entre les joueurs qui s'y soumettent, les compétitions qui peuvent naître, les litiges sur son application, sont autant d'apports du jeu à règle arbitraire. Apports immédiatement perceptibles d'ailleurs: l'observation courante montre, dans les lieux d'accueil, que l'agressivité entre les enfants diminue quand progresse l'habitude du jeu partagé.

Enfin, la capacité des enfants à jouer, comme toute autre capacité, n'existe et ne se renforce que s'ils ont la possibilité de l'utiliser. Les enfants jouent par nécessité en quelque sorte, une nécessité liée aux besoins de croissance. Toutefois, le besoin de jouer doit pouvoir s'actualiser dans le jeu.

Pour que l'enfant ait la capacité d'imaginer un jeu et de le faire vivre, il faut qu'il ait développé ce qu'on pourrait appeler ses facultés ludiques. Le petit enfant qu'on occupe et distrait sans cesse, une fois laissé à lui-même est comme une âme en peine, il ne sait pas que faire et sollicite tous ceux qui, autour de lui, sont susceptibles de le divertir. Ce même enfant, si on le laisse vivre le moment de latence qui sépare une activité d'une autre, si on le laisse "s'ennuyer" le temps qu'il faut pour qu'il trouve en lui-même les ressources lui permettant de créer une activité nouvelle, développera ses capacités de joueur. Il en va de même à l'âge des jeux à règle arbitraire. Les enfants qui peuvent développer ce comportement ludique parce que le milieu où ils vivent le leur permet se renforcent comme créateurs de jeux. Plus ils en jouent, plus ils sont capables d'en inventer de nouveaux. C'est dans ce sens aussi que la pratique du jeu à règle arbitraire prépare les activités ludiques ultérieures.

Chapitre 11

UNE PÉDAGOGIE DES JEUX À RÈGLE ARBITRAIRE

Si, convaincus de l'utilité et de l'importance des jeux à règle arbitraire, les adultes qui entourent les petits écoliers souhaitent leur offrir la possibilité d'y jouer, que doivent-ils donc faire? En d'autres termes, y a-t-il une pédagogie des jeux à règle arbitraire? On l'a dit, ni la mallette, ni le terrain aménagé, ni le recueil de jeux n'existent dans ce domaine. "Vite inventés et vite oubliés", pour reprendre l'expression de Château, ces jeux n'appartiennent qu'aux enfants, ne peuvent être créés et joués que par eux. Toute attitude volontariste de l'adulte est donc d'emblée exclue.

La pédagogie, si l'on en croit l'étymologie, est l'art de conduire les enfants. Peut-on les conduire au jeu? Ne s'agit-il pas plutôt de les laisser jouer? Quelle est la part, sinon d'intervention, au moins de responsabilité des adultes? Cer-

tains jeux peuvent se montrer: les jeux traditionnels, dont nous avons souvent parlé, les jeux de société... On a dit déjà les limites de l'entreprise lorsque c'est l'adulte qui transmet. S'agissant des jeux à règle arbitraire, le problème ne se pose même pas, il n'y a rien à transmettre ni à enseigner, le jeu, chaque fois différent, n'existant que dans l'instant et par la volonté des joueurs. La tentation est donc grande de se dire que l'adulte n'y est pour rien, que ce type de jeu poussera, comme les mauvaises herbes, partout où il le pourra, dans les interstices de la vie organisée. Malheureusement, le jeu est plus fragile que la mauvaise herbe. Qu'on le restreigne trop, qu'on l'enferme dans des lieux et des moments trop limités, qu'on l'interrompe à tout propos et il dépérit.

Les adultes ont donc, face au jeu à règle arbitraire comme face à toute autre forme de jeu spontané, des responsabilités. Celle de lui faire une place convenable tout d'abord: organiser la vie, aménager le temps et l'espace, fournir le matériel pour que le jeu soit possible. Simple en apparence, cette tâche implique de l'éducateur une préoccupation constante.

On l'a dit, les enfants n'ont pas besoin d'un matériel complexe et sophistiqué. Chez nous cependant, l'abondance est la règle. Mais si les jouets neufs sont attrayants, leur intérêt s'épuise vite. Dans beaucoup de jeux, leur fonction sera alors déviée, ou ils seront tout simplement ignorés et remplacés par des objets quelconques. Pour l'adulte, la tâche principale consistera à poser clairement les limites qu'il entend mettre à l'utilisation imprévue des jouets et ob-

jets et, pour le surplus, à faire preuve d'ouverture d'esprit... Il n'en finira pas d'être étonné.

En revanche, les espaces disponibles sont comptés; dans les villes, ils sont en outre attribués à des fonctions précises: le trottoir pour marcher, l'escalier de l'immeuble pour passer, et la place de jeu pour jouer... aux jeux prévus par son concepteur. Or, on l'a vu, le trottoir permet, en sautant contre les divers ravancements des murs, de transformer le chemin de l'école en passionnant exercice. L'escalier de l'entrée devient buts pour un football nouveau style. Et les aménagements de la place de jeu peuvent susciter des pratiques non prévues, comme celle qui consiste à lancer les copeaux du sol dans un trou de la tour à grimper... L'adulte devra donc savoir distinguer rapidement entre le tolérable et l'impossible, l'anodin et le dangereux, la pratique ludique véritable et la provocation ou l'emportement. Il devra en outre faire admettre le jeu dans les espaces disponibles (que de voisins à convaincre...) et devenir en quelque sorte le porte-parole des enfants, l'avocat de leurs besoins.

Le temps aussi est limité. Il faut faire en sorte que les tâches et obligations de la vie quotidienne ne mangent pas les journées (pensons aux devoirs scolaires). Le temps des petits écoliers est largement réglé par les activités des adultes: horaire de travail des parents qui fixe par exemple l'heure du lever, horaire scolaire, dont il n'est pas sûr qu'il soit toujours établi en fonction des réalités enfantines, horaire de l'institution de garde enfin, pour les enfants que nous avons observés. Les enfants doivent s'en accommoder et glisser leurs activités propres, leurs jeux en particulier,

dans les moments, pas très nombreux, dont ils peuvent librement disposer.

Dans les lieux d'accueil pour les écoliers, la pause de midi est très utilisée pour le jeu libre. Il arrive même, nous a dit une éducatrice, que les enfants organisent leur jeu sur le trajet du retour de l'école et que le temps du repas serve à mettre au point certains détails. Sitôt le repas terminé et l'inévitable brossage des dents accompli, les jeux démarrent. Ce ne sont, bien sûr, pas toujours des jeux à règle arbitraire: jeux de balle, construction de cabanes et jeux symboliques ont une large place dans ces moments. Le matin et en fin de journée, les petits écoliers s'intéressent plus volontiers à des jeux de société: ces périodes sont plus calmes, les enfants moins nombreux. Après le goûter, les jeux peuvent être très riches et créatifs, mais pour les plus grands les devoirs scolaires accaparent une bonne partie du temps à disposition. Enfin, il n'y a pas d'heure pour dessiner, peindre, bricoler, autant d'occupations qui mobilisent beaucoup certains enfants.

La richesse du jeu libre pendant la pause de midi peut s'expliquer de plusieurs manières; c'est sans doute un moment de décompression entre deux périodes scolaires et les enfants en profitent au maximum: vite jouer, avant de retourner au travail. Mais, dans les institutions, un autre facteur intervient sans doute: c'est le seul moment de la journée où l'on sait précisément quand on devra s'interrompre. En effet, les jeux de midi cessent quand sonne l'heure du départ pour l'école, et c'est pour tous les enfants en même temps. Le matin et en fin de journée, les enfants arrivent et

partent en ordre dispersé, au gré des horaires des parents; on ne sait donc jamais en commençant un jeu si tous les partenaires pourront aller jusqu'au bout ou si l'on ne sera pas dérangé par de nouveaux arrivants.

Durant les vacances scolaires, le rythme de vie et le rythme des vies, changent. Un groupe d'écoliers peut rester stable et jouer sur un thème unique pendant plusieurs heures. Une éducatrice nous a relaté un jeu de gendarmes et voleurs (avec des règles très éloignées du jeu traditionnel) joué pendant une heure et demie par un groupe de quinze enfants de sept à neuf ans dans un parc, après un pique-nique. Durant toute cette longue partie, les éducatrices accompagnantes n'ont pas été sollicitées.

Bien que les adultes ne maîtrisent pas entièrement le temps et soient eux aussi contraints de s'adapter, le temps devrait, dans une collectivité d'enfants être aussi pensé en fonction du jeu. Laisser aux enfants la possibilité d'élaborer leurs jeux et de les jouer, éviter, chaque fois que faire se peut, d'interrompre une partie en cours, est indispensable pour préserver la capacité ludique des enfants.

L'organisation de la vie collective, qui incombe aux adultes, doit donc prendre en compte le jeu et les jeux. Autour de quels besoins est-elle établie? Ceux des adultes? Ceux des enfants? Cela mérite un examen attentif. Les rituels du quotidien mis en place par les éducateurs peuvent être une entrave à une activité de meilleure qualité que les enfants sont capables de mettre en place eux-mêmes. On nous a raconté l'histoire de cette éducatrice qui, dans un groupe de petits écoliers, interrompait les jeux naissant

après le repas de midi pour un moment collectif de relaxation; cela partait bien sûr d'un bon sentiment, mais la détente espérée pouvait-elle vraiment s'instaurer chez des enfants déçus d'avoir dû abandonner un projet intéressant et contraints d'adopter un comportement uniforme? Certains enfants du même âge, dans un lieu d'accueil qui leur laisse la liberté de s'organiser eux-mêmes après le repas, jouent régulièrement à la sieste! Une détente qui cumule le plaisir du repos et la joie du jeu...

Construire l'organisation de la journée en partant, autant que possible, des enfants: c'est une démarche exigeante qui repose sur une observation constante de leur activité, qui ne tient rien pour acquis, qui ne met pas à la première place le confort et la routine des adultes, qui contraint à la réflexion et à la discussion sur les pratiques en place. Mais n'est-ce pas la seule façon de rendre créative, donc intéressante, enrichissante, la tâche de l'éducateur? Organiser une activité commune pour vingt enfants plutôt que d'organiser la vie collective de telle manière que chacun puisse développer l'activité de son choix est une solution de facilité; peu fructueuse, puisqu'elle contraint l'adulte à multiplier les efforts pour imposer une discipline à des enfants souvent rétifs. C'est à l'adulte d'être rigoureux et organisé, afin de faire place à la spontanéité des enfants. Trop souvent, l'éducation est pratiquée comme l'art de gérer l'activité des enfants, de faire faire, afin de masquer l'absence de rigueur des adultes, leur incapacité à créer un milieu où les enfants trouvent véritablement leur place. Le travail de l'éducateur consiste à s'interroger, à observer, à analyser et à tenter de trouver des

solutions plutôt qu'à s'agiter pour animer des enfants parfaitement capables, si les conditions sont réunies, de s'animer tout seuls.

Il faut aussi savoir reconnaître le jeu, pour respecter son cours chaque fois que cela est possible. Or, les jeux à règle arbitraire se présentent souvent de manière déroutante. Mais qu'est-ce qu'ils font? Observer, essayer de comprendre ce qui se passe, pourquoi la poupée va heurter le mur ou pourquoi le petit camion dévale le toboggan devrait être le préalable à toute intervention. Seul l'adulte qui a saisi le jeu peut avoir l'attitude juste: plutôt que des remontrances adressées à ces garçons turbulents qui jettent une poupée au risque de l'abîmer, la proposition d'un objet plus adéquat pour poursuivre le jeu d'adresse et de compétition en cours; plutôt que la sèche injonction de laisser le toboggan aux plus petits, le respect d'une activité structurée et intéressante pour les partenaires. Il ne s'agit pas, mais on l'aura compris, de tout laisser faire. Détruire le matériel, se mettre en danger, risquer de faire mal aux autres enfants ne produit, pour le joueur lui-même, que des effets désagréables: désapprobation, culpabilité, sentiment d'échec ou, au minimum, interruption brutale d'une activité prometteuse. Les consignes de l'adulte doivent donc, comme dans les autres domaines, être claires et rappelées suffisamment tôt lorsque les joueurs, emportés par le jeu, les oublient. La connaissance des enfants ne suffit pas, il faut saisir la nature de leur activité. En soi, l'attitude d'observation est déjà un support. Les jeux à règle arbitraire se sont développés dans les lieux où, au cours de cette étude, le projecteur a été braqué sur

eux. L'attitude de respect et de compréhension qu'induit chez l'adulte la volonté de comprendre l'activité des enfants est immédiatement perçue par les joueurs. Ils essaient d'ailleurs d'en tirer parti, comme ces petits écoliers d'une des institutions où nous avons observé qui disaient avec force à leur éducatrice, lorsqu'elle interrompait le jeu pour des impératifs d'horaire ou de respect du matériel: "Mais, on joue!".

L'adulte qui éduque doit donc être un connaisseur du jeu, sur le double plan de la connaissance théorique et de celle qu'offre un regard affiné par l'observation. Seule cette compétence spécifique permet de dépasser l'angoisse liée au sentiment de ne rien faire de visible, de démontrable. Lorsque les enfants jouent seuls, les naïfs se demandent à quoi peuvent bien servir les professionnels salariés qui sont autour d'eux. Et cette naïveté est fort répandue... Or, c'est parce que les adultes sont là, c'est parce qu'ils ont créé le milieu et les relations de confiance qui permettent l'activité autonome des enfants que le jeu existe. Et c'est parce qu'ils continuent à l'observer qu'ils sont capables de le préserver, de le maintenir, en adaptant constamment le cadre matériel et humain dans lequel les enfants évoluent. Les éducateurs doivent le comprendre et pouvoir l'expliquer à ceux qui s'inquiéteraient de leur apparente passivité.

Qu'on nous comprenne bien: l'éducation des petits écoliers ne consiste pas seulement à les laisser jouer. L'appétit des enfants de cet âge pour la découverte du monde est trop grand et la réalité trop complexe pour qu'on les laisse seuls face à cette tâche. Il y a un équilibre à trouver, dans un

emploi du temps chargé, entre l'ouverture sur l'extérieur, dans laquelle l'enfant doit être encadré et guidé, et l'activité libre (l'une nourrissant l'autre d'ailleurs). Mais, dans le mode de vie qui est le nôtre, nous savons que la portion congrue est celle de l'activité libre...

Vous êtes convaincu que les jeux à règle arbitraire sont nécessaires aux petits écoliers? Vous voulez voir les enfants dont vous avez la charge y jouer? Commencez par observer; les jeux à règle arbitraire sont probablement déjà là. Les reconnaître vous débarrassera de la fâcheuse habitude que vous avez peut-être de les interrompre. Ensuite, comme vous serez devenu un fin connaisseur d'une activité ludique trop ignorée, vous ne pourrez que l'encourager. Pas par des injonctions! Pas par des propositions! Pas en montrant ou organisant! Mais par votre attitude d'ouverture, de compréhension, de respect. Et les enfants, sans vous mais grâce à vous, joueront.

Chapitre 12

ET SI ON RÉINVENTAIT LE BASE-BALL?

Peut-être vous est-il arrivé, à Central Park ou dans le jardin d'une famille américaine, d'être le spectateur étonné d'une partie de base-ball dont vous avez cherché en vain à saisir la logique et les règles, peu accessibles à un cerveau européen. Sans doute vous a-t-il manqué, dans votre jeune âge, la pratique du jeu à règle arbitraire. Elle aurait développé en vous une aptitude à faire vôtre le jeu le plus exotique...

Roland (8;4) interpelle Maxime (9;0): "Eh! on invente le jeu du base-ball?" Maxime est d'accord; suivent huit minutes d'intenses négociations pour fixer les règles et décider du matériel. André (9;0) et Daniel (8;11) en sont les témoins attentifs. Enfin, le jeu peut démarrer. Roland est au pied des marches du perron avec un balai (la batte). André s'occupe de maintenir en équilibre le panneau placé au sommet des marches et composé d'un petit râteau en plastique qui soutient une plaque du grand jeu de

construction Quadro. Maxime, à quelque distance de Roland est chargé de lancer la balle et Daniel, au centre de la cour devra aller la rechercher. Outre la balle, un ballon a été soigneusement déposé dans la cabane au coin de la cour. Maxime lance la balle, Roland la frappe avec le balai. Le coup réussi, il laisse tomber le balai et court chercher le ballon dans la cabane, puis se précipite vers le portail de la cour et l'ouvre en criant "c'est nous!". Pendant ce temps, Daniel ramasse la balle, s'avance en direction du panneau, lance vigoureusement la balle pour faire tomber le panneau et crie aussi "c'est nous!". On aura compris que le vainqueur est celui qui, le premier, a fait tomber le panneau ou a poussé la porte. L'éducatrice auteur de l'observation se voit confier le rôle d'arbitre.

Parfaitement structurée, cette partie va durer 35 minutes et ne s'interrompra que parce qu'il est l'heure de partir pour l'école. Fait remarquable, à la demande d'un adulte, Marco (9;11), un nouveau ne parlant pas le français, a été introduit dans le jeu en cours de partie. Non seulement il a été accepté sans difficulté, mais il en a d'emblée, et sans le secours des mots, saisi les règles...

Ainsi va le jeu des petits écoliers, pour peu qu'on les laisse faire; il occupe le temps, il occupe l'espace, il permet le partage, il offre la réussite et il crée le sport sur mesure, parfaitement adapté aux dimensions de la cour, au nombre des joueurs et aux objets disponibles. Pont vers le jeu traditionnel, vers les jeux codés qu'on nomme sports ou jeux de société, vers la règle et vers l'autre, le jeu à règle arbitraire mérite qu'on lui porte quelque intérêt. L'effort est d'ailleurs immédiatement récompensé, tant est riche et intéressante la moisson de l'observateur.

Mais n'est-ce pas un paradoxe? Ces jeux d'un moment, qui se glissent dans les interstices de la vie quotidienne, qui n'ont pas de nom, qui ne sollicitent pas les adultes, ne doivent-ils pas rester ignorés? Ne risque-t-on pas, à les avoir mis en lumière, de les voir récupérés sous des prétextes d'éducation ou d'animation? Ne va-t-on pas s'inquiéter des enfants qui les ignoreraient, préférant la poupée ou le football? Vous avez lu, dans votre journal, l'histoire de cette réserve naturelle qu'il a fallu faire connaître et apprécier pour la protéger des défricheurs et constructeurs; aujourd'hui, admirée, vénérée, elle étouffe sous les pas des promeneurs et les papiers gras des pique-niqueurs. Les jeux à règle arbitraire, souvent écrasés par la méconnaissance des adultes pourraient également s'étioler si on leur porte un excès d'attention.

Quelle que soit sa forme, le jeu spontané doit rester l'affaire des enfants. Il ne vit que s'ils en sont les initiateurs et les maîtres. Mais plus que toute autre catégorie de jeu, le jeu à règle arbitraire exige de l'adulte discrétion, ouverture et compréhension. Discrétion, car il n'est pour les enfants eux-mêmes que l'activité du moment; lui donner trop d'importance, le mettre en avant, vouloir qu'il se reproduise le pervertirait donc. Ouverture car, on l'a vu, il prend souvent des formes inattendues et traite l'espace et les objets de manière créative. Compréhension enfin, pour saisir toute la richesse d'une activité qui, au premier regard, paraît souvent sans intérêt.

En définitive, le jeu à règle arbitraire pose la question du regard que nous portons sur les enfants. Les voyons-nous

comme les artisans de leur développement, capables de trouver des réponses à leurs propres besoins, ou comme des irresponsables, toujours prêts à toutes les bêtises et qu'il convient de tenir sous étroite surveillance? De la confiance que nous sommes capables de leur accorder naîtra sans difficulté l'attitude qui rend le jeu possible et qui fera sa place au jeu à règle arbitraire. Les enfants pourront alors, au gré de leurs intérêts, inventer le base-ball, le jet de fusées en pâte à modeler ou mille autres jeux encore...

le 28.8.93

Ouvrages parus dans la série «Travail social»

— **Un autre travail social**
Par Bernard Bridel, Marie-Chantal Collaud, Jean-Pierre Fragnière, Martial Gottraux, Marisa Mucci, Denise Rod, Patricia Roux
212 pages, broché, (Delta), 1981

— **Assister, éduquer et soigner**
Travaux réunis par Jean-Pierre Fragnière et Michel Vuille
272 pages, broché, Réalités sociales, 1982

— **L'enfant... un roi sans royaume**
Par Marie-Chantal Collaud
144 pages, broché, Réalités sociales, 1984

— **Familles en rupture, pensions alimentaires et politique sociale**
Travaux réunis par Pierre Gilliand
444 pages, broché, Réalités sociales, 1984

— **Comment faire un mémoire?**
Par Jean-Pierre Fragnière
176 pages, broché, Réalités sociales, 1985

— **La précarisation de l'emploi**
(1er Prix «Perspectives sociales» 1987)
Par Rosanna Mazzi
106 pages, broché, Réalités sociales, 1987

— **La sanction et le soin**
Travaux réunis par Pierre Avvanzino et Serge Heughebaert 219 pages, broché, Réalités sociales, 1987

— **Sécurité sociale en Suisse. Introduction**
Par Jean-Pierre Fragnière et Gioia Christen
260 pages, broché, Réalités sociales, 1988

— **Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité**
Par Jean-Pierre Tabin
204 pages, broché, Réalités sociales, 1989

— **Comment créer et animer une association**
Par Marie-Chantal Collaud
100 pages, A5, broché, Réalités sociales, 1990

— **Pauvretés et sécurité sociale**
Travaux réunis par Pierre Gilliand
324 pages, broché, Réalités sociales, 1990

— **Le temps des bénévoles**
par Jean-Pierre Fragnière et Pierre Mermoud
168 pages, broché, Cahiers du CFPS, Sion, 1990

— **"Je mûris en apprenant"**
par Sabine Voelin et Gérard de Rham
198 pages, broché, éd. IES, 1992

Soziale Arbeit

Herausgegeben von der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Soziale Arbeit (SASSA).

Es sind erschienen:

— **Doris Zeller**
Funktion und Rolle von Praktikumsanleitung und Supervision in der Ausbildung von Sozialarbeitern und Erziehern
71 Seiten, kartoniert, 1981

— **Silvia Staub-Bernasconi, Christina von Passavant, Antonin Wagner**
Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit
408 Seiten, kartoniert, 1983

— **Ruth Brack**
Das Arbeitspensum des Sozialarbeiters
91 Seiten, kartoniert, 1984

— **Antonin Wagner**
Wohlfahrtsstaat Schweiz. Eine problemorientierte Einführung in die Sozialpolitik
248 Seiten, kartoniert, 1985

— **Ruth Brack, Judith Giovanelli-Blocher und Rudolf Steiner**
Freiwillige Tätigkeit und Selbsthilfe aus der Sicht beruflicher Sozialarbeit
140 Seiten, kartoniert, 1986

— **Jean-Pierre Fragnière**
Wie schreibt man eine Diplomarbeit?
Uebersetzt aus dem Französischen von Paula Lotmar
132 Seiten, kartoniert, 1987

— **Anne Mäder und Ursula Neff**
Vom Bittgang zum Recht
Zur Garantie des sozialen Existenzminimums in der schweizerischen Fürsorge
127 Seiten, Kartoniert, 1988

— **Christina Christen**
Wenn alte Eltern pflegebedürftig werden
115 Seiten, kartoniert, 1989

— **Peter Lüssi**
Systemische Sozialarbeit, Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung, 487 Seiten, gebunden, 1991

— **René Weber**
Existenzsicherung ohne Fürsorge? Die negative Einkommenssteuer in Theorie und Praxis
83 Seiten, kartoniert, 1991

Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart

LES CAHIERS DE L'EESP

Titres disponibles

Raymonde CAFFARI-VIALLON

POUR QUE LES ENFANTS JOUENT

A5, broché, 1988, 2èm éd. 1991, 84 pages.

C'est dans l'abondance et la richesse des jeux de la petite enfance que la personne se construit. Le jeu n'est pas un rêve, il est apprentissage du monde, de l'autre, de la relation. C'est avec son aide que l'on grandit et c'est en lui que plongent les racines de la vie intérieure.

Jean-Louis KORPES

HANDICAP MENTAL - Notes d'histoire

A5, broché, 1988, 68 pages.

Ce cahier aborde le handicap mental sous l'angle historique. Le handicap mental étonne, questionne, intrigue, dérange. Observer la succession des perceptions, des interprétations et des actions humaines à son propos peut être une source féconde en explications du regard que nous portons aujourd'hui sur les personnes handicapées mentales.

Jean-Pierre FRAGNIERE

LA BOITE À OUTILS

Un guide pour le temps des études

A5, broché, 1989, 94 pages.

Vous êtes plongé dans les études. Les bonnes surprises s'accumulent, mais les questions aussi. Ce dossier vous propose une série de suggestions et vous présente des techniques qui peuvent être utiles pour votre travail.

Jean-Pierre FRAGNIERE (éd.)
L'ÉTUDE DE LA POLITIQUE SOCIALE
A5, broché, 1990, 146 pages.

La politique sociale et la politique de la santé connaissent depuis plus de dix ans un développement important et soutenu.

Cet ouvrage propose un bilan de la situation et présente les principaux enjeux qui caractérisent ces domaines de connaissance.

Sylvie MEYER
LE PROCESSUS DE L'ERGOTHÉRAPIE
A5, broché, 1990, 98 pages.

Ce cahier présente les principales étapes de la réflexion des ergothérapeutes lorsqu'ils traitent leurs clients. Il propose un modèle cohérent et adapté aux contraintes quotidiennes que rencontrent les thérapeutes.

Martial GOTTRAUX (éd.)
COLLABORATIONS DANS LES PROFESSIONS SOCIALES
A5, broché,1990, 114 pages.

Les thèmes de la collaboration interprofessionnelle et de l'interdisciplinarité sont rendus actuels par l'évolution de la politique sociale et la mise en place de nouveaux équipements médico-sociaux. Les contributions présentées dans cet ouvrage soulignent les problèmes et proposent des solutions.

Simone PAVILLARD et Martial GOTTRAUX (éds)
POLITIQUES DE LA PETITE ENFANCE
A5, broché, 1990, 104 pages.

Ce cahier propose un panorama des réalisations et des politiques mises en oeuvre en Suisse romande et souligne les implications des évolutions actuelles pour les professionnel-les. Il recense les problèmes à résoudre pour que la politique de la petite enfance tienne mieux compte des réalités sociales et culturelles d'aujourd'hui.

Catherine PAUCHARD

FEMMES DIVORCÉES ET SÉCURITÉ SOCIALE

A5, broché, 1991, 174 pages.

Une étude détaillée de la situation de la femme divorcée dans la sécurité sociale suisse. De nombreuses suggestions pour améliorer une situation qui engendre des difficultées et des souffrances.

Marie-Chantal COLLAUD et Claire-Lise GERBER

POUR LA COLLABORATION ENTRE BÉNÉVOLES ET PROFESSIONNELS DANS L'ACTION SOCIALE

A5, broché, 1991, 100 pages.

Ce cahier rassemble quelques faits et réflexions sur les principales dimensions de l'activité bénévole et les problèmes qu'elle peut rencontrer. Il propose plusieurs fiches techniques qui peuvent servir d'instruments de travail.

Paola RICHARD-DE PAOLIS, Muriel PECORINI, Gil MEYER, Annelyse SPACK, Candid BERZ

ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

Une enquête régionale

16x24 cm, broché, 1992, 224 pages.

Comment accueillir des enfants dans la crèche, à la garderie, au jardin d'enfants ou chez une mère de jour? Cette étude illustre les divers enjeux d'un sujet brûlant pour les décideurs, les professionnels et les parents sur la base d'une enquête réalisée dans la région de Morges.

Michèle DUBOCHET

L'ERGOTHÉRAPIE AVEC LES ENFANTS

16x24 cm, broché, 1992, 298 pages.

Ce livre présente une organisation des théories et des pratiques dans le domaine particulier de l'ergothérapie avec les enfants et en développe les aspects essentiels. Il s'agit d'un ouvrage général, conçu comme un manuel. Les analyses de caractère théorique sont illustrées par de nombreux exemples.

Jean-Pierre FRAGNIERE
et Anne COMPAGNON (éds)
ÉCHEC SCOLAIRE ET ILLETTRISME
16 x 24 cm, broché, 1992, 148 pages.

L'illettrisme est une réalité bien présente au sein des sociétés dites développées. La démonstration en est faite. C'est là un problème qui interpelle l'ensemble des milieux sociaux. Inutile de jeter la pierre sur l'école! La réalité est plus complexe. Le monde du travail porte sa part de responsabilités dans ce phénomène. La mobilisation contre ce fléau a commencé. Cet ouvrage en témoigne.

Claire DUCRET
et Nicolas KÜHNE
MALVOYANTS EN INSTITUTION
16 x 24 cm, broché, 1993, 142 pages.

Cette étude analyse les conditions d'accueil des malvoyants dans une institution, particulièrement dans les établissements médico-sociaux et les foyers. Avec de nombreuses indications pratiques.

Pierre AVVANZINO
HISTOIRES
DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE (1827-1970)
Les arcanes du placement institutionnel
16 x 24 cm, broché, 1993, 236 pages.
De l'enfant vagabond à l'enfant inadapté
De l'Asile rural à la Maison d'éducation

Cette étude du passé est riche d'actualité et ouvre l'accès à des questions fondamentales pour le travail éducatif et la politique sociale d'aujourd'hui.

Éditions EESP, case postale 70, CH–1000 Lausanne 24
Diffusion auprès des libraires
Albert le Grand S.A., Temple 1, 1701 Fribourg.